



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM
DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ORTAOKUL TÜRKÇE DERSİ SINAV SORULARININ
İNCELENMESİ**

Mustafa AYDIN

Denizli-2019

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ORTAOKUL TÜRKÇE DERSİ SINAV SORULARININ
İNCELENMESİ**

Mustafa AYDIN

Danışman

Doç. Dr. Duygu UÇGUN

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Bu çalışma, Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Nevin AKKAYA

Üye: Doç. Dr. Duygu UÇGUN

Üye: Prof. Dr. Derya YAYLI

İmza



Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 12.07.2019 tarih ve 29/14 sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

İmza


Mustafa AYDIN

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın meydana gelmesinde büyük katkıları olan, bilgi ve birikimini benimle paylaşan, kısa zamanda kendisinden pek çok şey öğrendiğim değerli danışman hocam Sayın Doç. Dr. Duygu UÇGUN'a; tez süreci boyunca bana gösterdiği hoşgörü, ilgi, önem ve sabır için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca akademik gelişime katkı sağlayan, bana bilimsel anlamda yol gösteren Pamukkale Üniversitesi'nin her biri birbirinden kıymetli saygıdeğer hocalarına teşekkür ederim. Çalışmama yardımları dokunan sevgili arkadaşlarım Güngör KİL'e, Rıfat KAPTANOĞLU'na, Musa ERSOY'a ve Öğr. Gör. Şaban HÖL'e teşekkür ederim.

Ayrıca başta kıymetli dedem Mustafa AYDIN olmak üzere; hayatım boyunca desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, bana her zaman güvenen ve hep yanımda olan sevgili aileme teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak bu tezin yazılmasında en büyük pay sahibi olan, sonsuz desteğiyle beni hiç yalnız bırakmayan, kıymetli hayat arkadaşım Ayşe AYDIN'a ve bu süreçte zaman zaman vakit ayıramadığım biricik oğlum Salih Kerem'e sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

Ortaokul Türkçe Dersi Sınav Sorularının İncelenmesi

AYDIN, Mustafa

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD,

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Duygu UÇGUN

Haziran 2019, 93 sayfa

Ortaokul beş, altı, yedi ve sekizinci sınıf Türkçe dersi sınav sorularının Türkçe Öğretim Programı'na (MEB, 2018) uygunluk düzeyini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada Türkçe derslerinde tercih edilen sınav türleri incelenmiş, sınav sorularının hangi öğrenme alanlarına yönelik olduğu ve Program'daki kazanımları karşılama durumu belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu amaçla ilgili kurumlardan gerekli izinler alınarak Burdur ili Bucak ilçesindeki 20 ortaokulun beş, altı, yedi ve sekizinci sınıf Türkçe derslerinde uygulanan sınav kâğıtlarının birer örneği toplanmıştır. Erişilen sınav kâğıdı sayısı toplam 285'tir. Toplam 4853 sorunun incelendiği araştırmada; 1027 soru beşinci sınıf, 1374 soru altıncı sınıf, 1383 soru yedinci sınıf, 1027 soru sekizinci sınıf düzeyindedir.

Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Soru sayısı fazla olduğundan veriler, SPSS ve EXCEL programlarından yararlanılarak tablolastırılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; ortaokul Türkçe derslerinde en fazla test türü sınavların tercih edildiği, bunu sırasıyla karma ve yazılı sınavların takip ettiği, ayrıca tüm sınav sorularının %8'inin herhangi bir kazanımı karşılamadığı ve sınav sorularında programda yer alan beceri alanlarına yönelik soru dağılımının aynı oranda olmadığı tespit edilmiştir. Bütün sınavlarda soruların çoğunluğu (%72,8) okuma becerilerine yönelik kazanımlarla ilgilidir. Diğer soruların %19'u yazma, %0,2'si de dinleme/izleme ve konuşma kazanımlarına yöneliktir.

Araştırma sonunda elde edilen bulgular çerçevesinde Türkçe öğretiminde nitelikli bir ölçme-değerlendirme sürecine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretim programı, sınav soruları, ölçme değerlendirme.



ABSTRACT

Investigation of Secondary School Turkish Lesson Exam Questions

AYDIN, Mustafa

Master Thesis, Turkish and Social Sciences Education

Turkish Language Teaching

Supervisor: Assoc. Dr. Duygu UÇGUN

June 2019, 93 pages

The aim of this study is to investigate the suitability level of Secondary school fifth, sixth, seventh and eighth grade Turkish lesson exam questions to Turkish Language Course Curriculum (MEB, 2018). For this purpose, exam types preferred in Turkish lessons were examined. And the learning areas which questions are related with and questions' fulfilling the objectives of the lesson have been tried to be determined.

Samples of exam papers were used in Turkish lessons were gathered from 20 different secondary schools in Bucak district of Burdur province after getting compulsory permissions. Total number of reached exam papers was 285. In this research in which totally 4853 questions have been examined, there are 1027 fifth grade, 1374 sixth grade, 1383 seventh grade and 1027 eighth grade exam questions.

In this study, survey model was used. Data of the study was gathered by using document study. Content analysis was used to analyse data. Because of the fact that there were too many questions, data was placed in tables by using SPSS and EXCEL programs.

According to the findings, it has been understood that multiple choices test is the most preferred exam type used in Turkish lesson. The second most preferred exam type is mixed, and the third one is written exam. Besides, it has been found out that %8 of all exams do not fulfill any objectives of the lesson, and distribution of the questions which measure skills that take place in curriculum is not same. Most of the questions (%72,8) in all exam papers are related with objectives for reading skills. %19 of other questions are related with objectives for writing skills and %0,2 of them are related with objectives for listening and speaking skills.

Relying on the findings obtained from the research, implications were made for qualitative measurement and evaluation processes in the Turkish language classes.

Keywords : Turkish curriculum, exam questions, measurement and evaluation.



İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ETİK BEYANNAMESİ	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİL VE GRAFİKLER LİSTESİ	xiv
SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	2
1.3. Alt Problemler.....	2
1.4. Araştırmanın Amacı	3
1.5. Araştırmanın Önemi.....	3
1.6. Araştırmanın Sayıtları.....	3
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
İKİNCİ BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI	4
2.1. Eğitimde Ölçme Değerlendirme	4
2.1.1. Ölçme Değerlendirme İle İlgili Kavramlar	6
2.1.1.1. Ölçme	6
2.1.1.2. Değerlendirme.....	7
2.1.1.3. Güvenilirlik.	7
2.1.1.4. Geçerlilik.....	8
2.1.1.5. Kullanışlılık.....	9
2.1.2. Eğitimde Ölçme Değerlendirmenin Yeri ve Önemi	9

2.1.3. Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ölçme Değerlendirme Araçları	11
2.1.3.1. Yazılı sınavlar.	11
2.1.3.2. Sözlü sınavlar.	13
2.1.3.3. Tutum ölçekleri.	14
2.1.3.4. Öz değerlendirme.	15
2.1.3.5. Akran değerlendirme.	15
2.1.3.6. Görüşme.	16
2.1.3.7. Gözlem.	17
2.1.3.8. Öğrenci ürün dosyaları.	18
2.1.3.9. Performans ödevleri.	19
2.1.3.10. Proje ödevleri.	20
2.2. Türkçe Dersi Öğretim Programları'nda Ölçme ve Değerlendirme.....	20
2.2.2. Cumhuriyet Dönemi Türkçe Ders Programlarında Ölçme Değerlendirme.....	23
2.2.2.1. 1924 Türkçe öğretim programı.	23
2.2.2.2. 1929 Türkçe öğretim programı.	24
2.2.2.3. 1938 Türkçe öğretim programı.	24
2.2.2.4. 1949 Türkçe öğretim programı.	25
2.2.2.5. 1962 Türkçe öğretim programı.	25
2.2.2.6. 1981 Temel eğitim okulları Türkçe eğitim programı.....	26
2.2.2.7. 1997 İlköğretim okulu Türkçe eğitimi yazı dersi öğretim programı. .	27
2.2.2.8. 2006 Türkçe öğretim programı.	27
2.2.2.9. 2015 Türkçe dersi öğretim programı.	29
2.2.2.10. 2018 Türkçe dersi öğretim programı.	32
2.3. İlgili Araştırmalar.....	35
2.3.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	35
2.3.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	38
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM	39

3.1. Araştırmanın Modeli	39
3.2. Çalışma Grubu	40
3.3. Veri Toplama Süreci	41
3.4. Verilerin Analizi	41
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	43
4.1. Problem Cümlesine Ait Bulgular ve Yorum.....	43
4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	46
4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	48
4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	50
4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	52
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	54
5.1. Tartışma	54
5.2. Öneriler	57
KAYNAKÇA.....	59
EKLER.....	64
Ek 1. MEB İzin Yazısı	64
Ek 2. Kazanımlar Listesi	66
ÖZGEÇMİŞ	77

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Toplam Soru Sayısının Sınıf Düzeylerine ve Sınav Türlerine Göre Dağılımı	40
Tablo 4.1. Sınav Sorularının Beceri Alanlarına Göre Dağılımı	43
Tablo 4.2. Ortaokul Türkçe Dersi Sınavlarının Sınav Türü ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	46
Tablo 4.3. Test Türü Sınav Sorularının Program'daki Kazanımlarla Uyumu	48
Tablo 4.4. Yazılı Sınav Sorularının Program'daki Kazanımlarla Uyumu	51
Tablo 4.5. Karma Sınav Sorularının Program'daki Kazanımlarla Uyumu	52



ŞEKİL VE GRAFİKLER LİSTESİ

<i>Şekil 2.1.</i> Kazanımların yapısı.....	31
<i>Şekil 2.2.</i> Kazanımların yapısı.....	33
<i>Grafik 3.1.</i> Toplam Soru Sayısının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı.....	40
<i>Grafik 4.1.</i> Sınav Türlerinin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı	47



SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ

Akt. : Aktaran

Diğ. : Diğerleri

Ed. : Editör

İOKBS : İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavı

LGS : Liseye Geçiş Sınavı

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

TDK : Türk Dil Kurumu

TTKB : Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

vb. : ve benzeri

YÖK : Yüksek Öğretim Kurumu

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Günümüzde bilim ve teknolojide yaşanan değişme ve gelişmeler bilgi sorununu derinden etkilemiştir. Bilginin ulaşılabilirliği, bilgiye olan bakış açısını değiştirmiştir. Artık önemli olan, çok şey bilmek değil; kişinin amaç ve istekleri doğrultusunda gerekli olan bilgiye ulaşabilmesi ve bu bilgiyi kullanarak problem çözme becerisini geliştirebilmesidir. Bu akımla birlikte okulun işlevi, öğretmen ve öğrencinin konumu, öğrenme-öğretme süreçleri, ölçme değerlendirme gibi birçok hususta birtakım yenilikler meydana gelmiştir. Bu doğrultuda Türk eğitim sisteminde köklü değişikliklere gidilerek sistem her türlü teknolojik unsurlarla donatılmış, en önemlisi de eğitimde yapılandırmacı anlayış ilkesi benimsenerek ilköğretim ve ortaöğretim ders programları kademeli olarak değiştirilmiştir (Tokcan ve Çevik, 2013).

Tarihsel süreç incelendiğinde Cumhuriyet Dönemi'ndeki ilk programın 1924 yılında yayımlandığı görülmektedir. 1924 ile 2018 yılları arasında; 1924 (1340) Lise Birinci Devre Müfredat Programı, 1929 Orta mektep Türkçe Programı, 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı, 1938 Ortaokul Türkçe Programı, 1949 Ortaokul Türkçe Programı, 1962 Ortaokul Türkçe Programı, 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı, 1997 İlköğretim Okulu Türkçe Eğitimi Yazı Dersi Öğretim Programı, 2006 Türkçe Dersi (altı, yedi ve sekizinci sınıflar) Öğretim Programı, 2015 Türkçe Dersi (bir-sekizinci sınıflar) Öğretim Programı ve son olarak da 2018 Türkçe Dersi (bir-sekizinci sınıflar) Öğretim Programı yayımlanmıştır (Temizyürek ve Balci, 2015). Yayımlanan bu programlar birbirinin devamı niteliğinde olmakla birlikte günün şartlarına ve eğitim anlayışına göre güncellenmiştir.

Programların değişim seyri içinde öğrencilerin bilgiye ulaşma düzeylerini ölçmek için kullanılan ölçme değerlendirme uygulamaları daha çok önem kazanmıştır. Bu ölçme değerlendirme uygulamaları öğretim sürecinin başında öğrencilerin hazır bulunuşluklarını ölçmek, öğretim süreci esnasında öğrencilerin ilerleme durumlarını izlemek, öğretim süreci sonunda ise öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeylerini ölçmek ve eksiklerin giderilmesi için öğrencilere geri bildirim vermek amaçlarıyla kullanılmaktadır. Öğrencilerin programla kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerileri edinebilme oranının tespitinde kullanılan bu ölçme ve değerlendirme uygulamalarının sürekli olması gerektiği de önemli bir husus olarak programlarda vurgulanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Yeni programda gerek

öğrenme-öğretme faaliyetlerinin gerek ölçme değerlendirme uygulamalarının sonuç odaklı bir anlayıştan ziyade süreç odaklı bir anlayış hâkimdir.

Günümüz eğitim anlayışında artık Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bireysel farklılıkları önemseyen öğrenci merkezli öğrenme modeli daha fazla kabul görmektedir (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı 2016, s. 132). Türkçe Dersi Öğretim Programı bu açıdan incelendiğinde, öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirmede farklı ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gerektiği de söylenebilir.

Bilindiği üzere Türkçe öğretiminde dört temel beceri alanı vardır: okuma, yazma, dinleme/izleme ve konuşma. Bunların yanı sıra bir öğrenme alanı olarak dil bilgisinden de söz edilebilir. Yeni programda dil bilgisi ile ilgili kazanımlara, 2015 Programı'nda olduğu gibi diğer beceri alanlarının içerisinde yer verilmiştir. Türkçe dersi sınavlarında öğretmenler tarafından sorulan sorular üzerine günümüze dek yapılmış olan çalışmalarda; soruların genellikle belli beceri alanlarıyla sınırlı kaldığı görülmüştür.

2017-2018 eğitim-öğretim yılı itibariyle yürürlüğe giren Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre; yazılı sınavlar hazırlanırken kullanılan sorular öğretim programının kazanımlarıyla tutarlı olmalı ve öğrencilerin üst düzey bilişsel becerileri kullanmasına olanak sağlamalıdır. Ayrıca sorular yazılı ve görsel unsurlar, grafik düzenleyiciler gibi öncüllerle zenginleştirilmelidir (MEB, 2018). Programda bu hususlara değinilerek eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin farklı duyularına hitap eder hale gelmesine çalışılmıştır.

Bu doğrultuda eldeki çalışmada ulaşılan bulgular ile 2017-2018 eğitim-öğretim yılında uygulanmış olan Türkçe sınavlarının genel bir görünümü ortaya konulmaya, Türkçe öğretmenlerinin öğrenci başarıları durumlarını ölçme değerlendirmede kullandığı yazılı sınav sorularının programa uygunluğu belirlenmeye, böylece program geliştirmenin en önemli halkalarından birisi olan ölçme değerlendirme çalışmaları hakkında bilgiler sunulmaya çalışılmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Ortaokul Türkçe dersi sınav sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programı'na uyumu ne düzeydedir?

1.3. Alt Problemler

Ortaokul Türkçe dersi sınav sorularını incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma ile aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Ortaokul Türkçe dersinde uygulanan sınavların, sınav türü ve sınıf düzeyi bakımından dağılımı nasıldır?
2. Ortaokul Türkçe dersinde uygulanan test türü sınavlardaki soruların Program'daki kazanımlarla uyumu nasıldır?
3. Ortaokul Türkçe dersinde uygulanan yazılı sınav sorularının Program'daki kazanımlarla uyumu nasıldır?
4. Ortaokul Türkçe dersinde uygulanan karma sınav sorularının Program'daki kazanımlarla uyumu nasıldır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin 2018 yılı Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen kazanımları ölçmek için hazırladıkları sınav sorularını Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre incelemektir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Demirel'e (2015) göre eğitim-öğretim sürecinin ölçme değerlendirme aşamasında hedef davranışların ayrı ayrı test edilip, istendik davranışların ne kadarının kazandırıldığı ve yapılan eğitimin kalite kontrolü üzerinde durulmaktadır (s. 5). Bu bağlamda eğitimin nitelikli olup olmadığını tespit edilebilmesinde, nitelikli ölçme araçlarının ve nitelikli bir değerlendirme sürecinin önemli olduğu söylenebilir.

Eğitimde ölçme değerlendirmenin en önemli sebeplerinden birisi de mevcut programa ve programdaki kazanımlara dönüt sağlamaktır. Program'daki kazanımların işlevselliği ve ne ölçüde kazandırılabilirdiği; iyi bir ölçme aracının belirlenip, uygulanması ve değerlendirilebilmesine bağlıdır.

Bu noktada öğretmenler tarafından geliştirilip uygulanan sınavların önemi ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmanın; öğrencilerin akademik bilgi ve beceri düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan sınavlarda Program'daki kazanımları ne düzeyde karşıladığına dair veriler ortaya koyması beklenmektedir. Ayrıca öğretmenlerin hangi sınav türlerini yaygın olarak kullandıklarına dair bilgiler vererek alanyazına katkı sağlanması beklenmektedir.

1.6. Araştırmanın Sayıtları

1. Örneklemeye alınan Türkçe öğretmenlerinden toplanacak olan Türkçe dersi sınav sorularının, öğretmenlerin kendileri tarafından hazırlanmış ve 2017-2018 eğitim öğretim yılında uygulanmış olduğu kabul edilmektedir.

2. Araştırmanın verilerini elde etmek için seçilen örneklem grubunun evreni temsil ettiği kabul edilmektedir.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma Burdur ili Bucak ilçesinde bulunan 20 ortaokul ile sınırlıdır.
2. Araştırma sadece 2017-2018 eğitim-öğretim yılının I ve II. dönemlerinde uygulanan Türkçe dersi sınav soruları ile sınırlıdır.
3. Çalışma ülkemizdeki ve dünyadaki Türkçe öğretimi, ana dili eğitimi, program geliştirme, ölçme değerlendirme çalışmalarının; kitap, kitaplarda bahsi geçen bölüm ve konu, makale, tez çalışmalarıyla sınırlıdır.



İKİNCİ BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI

2.1. Eğitimde Ölçme Değerlendirme

Ölçme değerlendirme, eğitim-öğretimin önemli bir parçasıdır. Eğitimde programların istenilen başarıyı gösterip göstermediği, öğrencilerden beklenen bilgi, beceri ve tutumların gelişip gelişmediği ölçme değerlendirme aracılığıyla tespit edilmektedir. Ölçme değerlendirme; eğitim ve öğretim sürecinin bir bütün olarak sürekli izlenmesini sağlar. Ayrıca her aşamada ortaya çıkabilecek sorunların tespit edilmesine, gerekli düzeltme

ve düzenlemelerin yapılabilmesine olanak sağlar (Öz, 2011, s. 337). Bu olanaklar sayesinde eğitim-öğretim faaliyetleri süreç boyunca etkili bir şekilde değerlendirilebilmekte ve verilen geri bildirimlerle eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliği arttırılmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre ölçme değerlendirme uygulamaları; öğretim öncesinde, öğretim sırasında ve öğretim sonunda olmak üzere sürekli olmalıdır. Öğretim öncesinde yapılacak olan değerlendirme, öğrenci hakkında bilgi verir; öğretim esnasında yapılacak olan ölçme değerlendirme, öğrenci ve öğretmene geri bildirim sağlar; öğretimin sonundaki ölçme değerlendirme uygulamaları ise öğrenme hedeflerinin ne ölçüde karşılandığı hakkında bilgi verir (MEB, 2018).

Eğitim ortamlarında gerçekleştirilen her etkinliğin belli bir amacı vardır. Hedeflenen kazanıma ulaşabilmek amacıyla yapılan planlama doğrultusunda çalışmalar yürütülür ve istenilen sonuca ulaşılmaya çalışılır. Eğitim etkinliklerinin ölçülmesi ve elde edilen veriler üzerinde düşünülerek bir sonuca varılması, yapılmış olan çalışmanın yerindeliğini ortaya koyduğu gibi, bundan sonraki çalışmalardan elde edilecek verimin daha fazla olması için de yönlendirici bir nitelik taşır. Bu açıdan bakıldığında eğitim çalışmalarının ölçülüp değerlendirilmesi ve sonuçlarından yararlanılmasında fayda vardır (Göçer, 2005 s. 49).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ölçme değerlendirme uygulamalarına yön veren ilkeler şu şekilde belirtilmiştir:

1. Ölçme değerlendirme çalışmaları öğretim programının tüm bileşenleri ile azami uyum sağlamalı, kazanım ve açıklamaların sınırları esas alınmalıdır.
2. Öğretim Programı, ölçme sürecinde kullanılabilecek ölçme araç ve yöntemleri açısından uygulayıcılara kesin sınırlar çizmez, sadece yol gösterir. Ancak tercih edilen ölçme ve değerlendirme araç ve yönteminde, gereken teknik ve akademik standartlara uyulmalıdır.
3. Eğitimde ölçme değerlendirme uygulamaları eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır ve eğitim süreci boyunca yapılır. Ölçme sonuçları tek başına değil izlenen süreçlerle birlikte bütünlük içinde ele alınır.
4. Bireysel farklılıklar gerçeğinden dolayı bütün öğrencileri kapsayan, bütün öğrenciler için genel geçer, tek tip bir ölçme değerlendirme yönteminden söz etmek uygun değildir. Öğrencinin akademik gelişimi tek bir yöntemle veya teknikle ölçülüp değerlendirilemez.
5. Eğitim sadece “bilme (düşünme)” için değil, “hissetme (duygu)” ve “yapma (eylem)” için de verilir; dolayısıyla sadece bilişsel ölçümler yeterli kabul edilemez.
6. Çok odaklı ölçme değerlendirme esastır. Ölçme değerlendirme uygulamaları öğretmen ve öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleştirilir.

7. Bireylerin ölçme değerlendirmeye konu olan ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özellikleri zamanla değişebilir. Bu sebeple söz konusu özellikleri tek bir zamanda ölçmek yerine süreç içindeki değişimleri dikkate alan ölçümler kullanmak esastır (MEB, 2018, s. 6).

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde ise ölçme değerlendirmenin esasları şu şekilde belirtilmiştir:

MADDE 20 – (1) İlköğretim kurumlarında öğrenci başarısının ölçme değerlendirilmesinde aşağıdaki esaslar gözetilir;

a) Ders yılı, ölçme ve değerlendirme bakımından birbirini tamamlayan iki dönemden oluşur.

b) Başarının ölçülmesi ve değerlendirilmesinde öğretim programlarında belirtilen amaçlar ile kazanımlar esas alınır. Ölçülecek kazanımın özelliğine göre ilgili dersin öğretim programında yer alan ölçme değerlendirme esaslarına uyulur.

c) Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler için; Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Birimi tarafından bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanır ve bu öğrencilerin başarıları, bu programda yer alan amaçlara göre değerlendirilir.

(2) İlkokul bir, iki ve üçüncü sınıflarda öğrencilerin başarıları; gelişim düzeyleri dikkate alınarak öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilen ders etkinliklerine katılımları ile öğretim programlarında belirtilen ölçme ve değerlendirme ilkelerine göre tespit edilir. Karnede “çok iyi”, “iyi” ve “geliştirilmeli” şeklinde gösterilir.

(3) İlkokul dördüncü sınıfta öğrenci başarıları; sınavlar ile ders etkinliklerine katılım çalışmalarından alınan puanlara göre değerlendirilir.

(4) Ortaokul ve imam-hatip ortaokullarında öğrencilerin başarıları; sınavlar, ders etkinliklerine katılım ve varsa proje çalışmalarından alınan puanlara göre değerlendirilir (MEB, 2014).

2018 Programı'nda ölçme değerlendirmeye ait bütün unsurların programlardan beklenmemesi gerektiği dile getirilmiştir. Eğitim ortamında ölçme ve değerlendirme etkinliklerindeki temel amaç; öğrencilerin bilgi, beceri, ilgi ve yetenekleri yönünden tanınması ve bulunduğu seviyeden daha iyi bir seviyeye getirebilmek için rehberlik etmektir (Göçer, 2018). Öğretmenler, eğitim programlarının uygulanmasından sorumludur. Bu nedenle Program'da belirtilen hedef davranışların kazandırılmasında ölçme değerlendirme çalışmalarının bir amaç değil, bir araç olarak görülmesi gerekir.

2.1.1. Ölçme Değerlendirme İle İlgili Kavramlar

2.1.1.1. Ölçme. Büyüköztürk (2016) ölçme kavramını; birey ya da nesnelerin niteliklerinin uygun araçlar kullanılarak gözlenip, gözlem sonuçlarının sembollerle ifade edilmesi (s. 102) olarak tanımlarken Uşun (2012); bir nesnenin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sayı ve sembollerle ifade edilmesi olarak tanımlamıştır (s. 5).

Karasar'a (2017) göre ölçmede en büyük güçlük, gerekli kuralları koyup ona uyabilmektir. Kural konulduktan sonraki süreç, nesnel bir süreçtir. Bir ölçme en fazla konulan kural kadar iyi olabilir. Dolayısıyla bilimin gelişmesini ve nesnelleşmesini sağlayan ölçmedir, ölçmenin gelişmesini sağlayansa kural koyabilmektir.

Bilimde hipotezlerin ve kuramların test edilmesi nesnel uygulamalı araştırmaları gerektirir. Araştırmaların başarısı ise ölçme sonuçlarının güvenilirlik ve geçerliği ile ilgilidir. Ölçme ile ilgili olarak önem arz eden bir diğer kavram da ölçme aracının kullanışlılığıdır (Büyüköztürk, 2016, s. 102). Eldeki araştırmaya konu olan ölçmeyi etkileyen bu üç kavram hakkında, çalışmanın devamında ayrı ayrı başlıklar halinde bilgi verilecektir.

2.1.1.2. Değerlendirme

Değerlendirme, ölçüt ve standartları temele alarak yargıda bulunma olarak tanımlanır (Büyüköztürk, 2016, s. 119). Uşun (2012) da değerlendirmeyi; iki kavramın karşılaştırılması esasına dayanan bir yargılama, karşılaştırma, değer biçme ve yorumlama işlemi olarak ifade etmiştir (s. 5). Aynı zamanda değerlendirme eğitim programının temel öğelerinin son halkasıdır. Öğrenmelerin ne düzeyde gerçekleştiğine dair ölçmeciyeye dönütler verir. Öz'e (2011) göre programlarda değerlendirme ile sadece öğrenme ürünü değil, öğrencilerin öğrenme süreçleri de izlenir, bu nedenle değerlendirme öğrenmenin ayrılmaz bütünüdür (s. 338).

Öğretim sürecinde değerlendirme iki amaçla yapılır. Bunlar; öğretimin değerlendirilmesi ve öğrenme eksiklerinin giderilmesidir (Göçer, 2018). Yani eğitim sisteminde değerlendirme, istendik ya da yetersiz olan ürünlerin neler olduğunu ve bunların kaynağını ortaya çıkaran ögedir. Ayrıca değerlendirme, sistemin devamlılığını sağlama konusunda gerekli verilerin toplanmasına da hizmet eder (Uşun, 2012, s. 12).

Tekin'e (1991) göre, programın başında belirlenmiş olan hedeflere ulaştıracağı düşüncesiyle seçilen ve belirli ölçütlere göre düzenlenen öğrenme yaşantılarını öğrencilere kazandırmak için harcanan çabaların ne derece etkili olduğuna dair bilgi edinilmesi gerekir. Bu nedenle programın hedeflerine ne ölçüde ulaşıldığını yorumlayabilmek için değerlendirmeye gerek vardır.

2.1.1.3. Güvenilirlik. Ölçmenin tesadüfi hatalardan arınık olması olarak tanımlanan güvenilirlik, herhangi bir şekilde hesaplanmış bir korelasyon katsayısı (r) ile belirlenir ve sıfır ile bir arasında değişen değerler alır (Karasar, 2017, s. 190). Bu değer sıfıra yakınsa güvenilirlik düşük, bire yakınsa güvenilirlik yüksek olarak yorumlanır. Tutarlılık olarak da

adlandırabileceğimiz güvenilirliğin yüksek olması durumunda ölçme aracı her uygulandığında aynı sonuçlar elde edilecektir. Ölçme araçlarının duyarlı, tutarlı ve kararlı sonuçlar vermesi güvenilirliğin göstergesidir (Göçer, 2018).

Ölçmede, öğrencilerin cevap kâğıtlarını farklı kişiler okuduğunda, önemli bir düzeyde farklı puanlar veriyorlarsa, ölçme aracının güvenilirliği azalır. Çünkü aynı cevap kâğıtlarına verilen puanların tutarlığı düşük demektir. Ayrıca, sınav ortamının (kopya çekilmesi, gürültü, soğuk vb. durumlar) öğrencinin sınav performansını olumsuz bir şekilde etkilememesi beklenir. Bu beklenti sağlandıkça, öğrencilere verilen puanlara güven artar, aksi durumda azalır. Benzer şekilde, öğrencilerin bilgi düzeyinde bir yetersizlik olmadığı durumlarda, sorulan soruları açık ve net olarak anlamaları beklenir. Ölçmede hiç istenmeyen bir durum; aynı soruyu okuyan farklı öğrencilerin sorudan istenileni farklı algılamalarıdır. Bu tür sorulardan oluşan bir testten elde edilen puanların güvenilirliği düşük olur (Tan, 2008, s. 102).

2.1.1.4. Geçerlilik. Geçerlilik, ölçülmek istenen her neyse onun doğru bir şekilde ölçülebilme derecesi veya ölçülmek istenenin başka şeylerle karıştırılmadan ölçülebilmesi (Karasar, 2017, s. 194) olarak tanımlanmaktadır. Bir başka deyişle, ölçme aracı neyi ölçecekse onunla ilgili soruların sorulması ölçme aracına geçerlilik niteliği kazandırır (Göçer, 2018, s. 20). Ölçme sonuçlarının geçerliliği, amaçlanan ölçmenin gerçekleştirilebilme derecesidir de diyebiliriz. Bir testten elde edilecek puanların ölçülmek istenilen özelliğin iyi bir temsilcisi olması, şüphesiz öncelikle ölçmede kullanılan test maddelerinin ölçülmek istenilen davranışları ölçmede yeterli olmasını gerektirir (Uşun, 2012).

Karasar'a (2017) göre bir ölçmenin geçerli sayılabilmesinin ilk koşulu onun yüksek güvenilirlikte ölçülebiliyor olmasıdır (s. 194). Bu bilgiden hareketle güvenilirlik, geçerliğin ayrılmaz bir parçasıdır diyebiliriz. Çünkü bir ölçme aracı güvenilir olduğu halde geçersiz olabilir fakat güvenilir olmayan bir testin geçerliğinden söz etmek mümkün değildir (Göçer, 2018). Kısacası test puanlarının ölçülmek istenen özellikleri yansıtmadaki yeterlik derecesi olarak açıklanabilen geçerlilik; ölçme sonuçlarının güvenilirliği, puanlayıcının yanlılığı, uygulama koşulları, ölçme yöntemi ve madde sayısı gibi etmenlerden etkilenmektedir (Uşun, 2012).

Eğitimde ölçülmek istenen özellikler genellikle; başarı, ilgi, tutum gibi bazı soyut kavramlardır. Bu değişkenleri ölçerken elde edilecek ölçümlere, ölçülmesi amaçlanmayan

değişkenlerin karışma ihtimali söz konusudur ki bu ölçme açısından hiç istenmeyen bir durumdur. Ölçme sonuçlarını; ölçmek istenilen değişkenden başka değişkenlerin etkilememesini sağladıkça, ölçmede kullanılan araç veya yöntem daha geçerli sonuçlar verecektir (Tan, 2008, s. 142). Geçerliliği yüksek çalışmalar araştırmacılar tarafından daha çok tercih edilmektedir. Ayrıca geçerliğin yüksek olması nitelikli bir ölçme değerlendirme için de gereklidir.

2.1.1.5. Kullanışlılık. Ölçme ile ilgili olarak karşılaşılabilecek bir kavram da kullanışlılıktır. Bir ölçme aracının kullanışlı olması, onun cevaplayıcılar tarafından kolayca okunabilir ve cevaplanabilir olmasıyla ilgilidir (Büyüköztürk, 2016, s. 102). Başka bir ifadeyle bir ölçme aracının; hazırlanma, çoğaltılma, uygulanma ve puanlanması açısından hazırlayıcı, uygulayıcı, puanlayıcı, uygulanan kişi ya da gruplara sağladığı kullanım kolaylıkları ve ekonomikliklerin bütününe kullanışlılık denir (Komisyon, 2015, s. 47). Ölçme aracının kullanışlı olması ise uygulayıcılar tarafından daha çok tercih edilmesiyle ilgilidir.

Ölçme araç ve yöntemlerinin kullanışlılığı ile ilgili olarak; ölçme aracının maliyet açısından ekonomik olması, hazırlanma süresinin kısa olması, uygulanma süresi, ölçme aracını hazırlayıcı, uygulayıcı ve cevaplayıcıların nitelikleri, ölçeğin uygulanma kolaylığı, ölçeğin puanlanma ve puanların yorumlanma kolaylıkları gibi noktaların dikkate alınması gerekir (Turgut ve Baykul, 2015).

Bir testin kullanışlılığı, güvenilirliği ve geçerliliğinden sonra düşünülmesi gereken bir durumdur. Amacımıza uygun olarak yeterli güvenilirlik ve geçerliliğe sahip ölçekler arasında kullanışlılığı en yüksek olanlardan biri tercih edilebilir. Çok özel durumlar dışında, kullanışlılık için güvenilirlik ve geçerliliği düşük olan ölçeklerin kullanılması tercih edilir bir durum değildir (Özçelik, 2010, s. 155). Çünkü öncelikli amaç sınav yapmak değil, öğrenmelerin ne ölçüde gerçekleştiğini ortaya çıkarmaktır. Bu doğrultuda bir ölçme aracının güvenilirlik ve geçerliliğinin yüksek olmasıyla birlikte kullanışlı bir ölçek olması, araştırmacılar tarafından daha çok tercih edilebilir bir durumdur.

2.1.2. Eğitimde Ölçme Değerlendirmenin Yeri ve Önemi

Okulların açıldığı ilk günden dönemin son gününe kadar devam etmesi gereken dinamik bir süreç (Göçer, 2018) olan ölçme değerlendirme uygulamaları eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Dolayısıyla ölçme değerlendirmesiz bir eğitim-öğretimin düşünülmesi oldukça zordur.

Eğitimin her kademesinde tüm derslerde derslerin içeriği ve işlenişine göre ölçme değerlendirme uygulamaları genellikle öğretmenler tarafından gerçekleştirilmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2018) göre de öğretim programları bir rehber niteliğinde olduğu için bu programlardan ölçme değerlendirmeye dair bütün unsurları içermesi beklenmemelidir. Bu hususta ölçme değerlendirme uygulamalarının etkililiğini sağlama önceliği öğretmenlerdedir.

Öğretmenin öğrenci, öğretim ve ölçme değerlendirme ile ilgili değerlendirmeleri yapabilmesi için ölçme ve değerlendirme konularında yetişmiş olması gerekir. Bu nedenle ölçme değerlendirme konuları, öğretmenlik meslek programlarının önemli bir parçasıdır. Öğretmen, bu görevi yerine getirebilmek için, ölçme değerlendirmeyle ilgili bazı özel bilgileri rahatlıkla kullanabilecek derecede iyi bilmek, bu alanda bazı beceriler geliştirmiş ve olumlu tutumlar kazanmış olmak zorundadır (Turgut ve Baykul, 2015, s. 4).

Ölçme değerlendirme sonuçları öğretmenlere ve öğrencilere öğrenmelerle ilgili geri bildirimler verir. Bu bağlamda gerçekleştirilen ölçmeler sonucunda yapılacak olan değerlendirme, öğrencilerin eksik ve veya yanlış öğrenmelerini tamamlamalarına olanak vermeyebilir. Öğrenme sürecine yayılabilecek olan ölçme değerlendirme bu hususta öğrencilere ve öğretmenlere daha fazla yarar sağlayacaktır.

Geleneksel yaklaşımın da etkisiyle 2000'li yıllara kadar daha çok sonuç odaklı ölçme değerlendirmeler öğretmenler tarafından tercih edilmekteydi. Ancak eğitimde yapılandırmacı anlayışın da yer almasıyla birlikte yenilenen öğretim programlarında, sonuç odaklı ölçme değerlendirmelerle birlikte süreç odaklı ölçme araç ve yöntemlerinin kullanılmasına yönelik beklentiler programda yer alarak ölçme değerlendirme faaliyetleri çeşitlendirilmiştir (MEB, 2018).

Süreç ve sonuç odaklı ölçme değerlendirmelerin birlikte kullanılması hiç şüphesiz eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesini arttırmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin uygulanacak çeşitli ölçme değerlendirmeleri yorumlayabilmek için ölçme değerlendirme alanında gerekli altyapıya sahip olması ve bu alanlarda kendini geliştirmesi gerekmektedir. Bu anlamda kendini geliştirebilen öğretmenler ölçme değerlendirme alanında yetkinlik kazanarak eğitimde ölçme değerlendirme uygulamalarının kalitesini de arttıracaktır.

Ölçme değerlendirme alanının teknik bilgilerini kazanmış bir öğretmenle, kazanmamış bir öğretmen arasında önemli farklar vardır. Ölçme değerlendirme tekniklerine uyarak not veren bir öğretmen, hem daha az hatalı değer yargılarına ulaşabilir hem de kendi

öğretim yöntemlerini değerlendirip geliştirebilir. Çünkü iyi bir ölçme, ders programının ve öğrenme sürecinin, ayrıntılarına kadar çözümlenmesiyle başlar. Bu çözümleme, öğretmenin kendi öğretim etkinliklerini geliştirmesine yardım eder (Turgut ve Baykul, 2015, s. 4).

Sonuç itibariyle ölçme değerlendirme, eğitim-öğretimin ayrılmaz ve tamamlayıcı bir parçasıdır. Programların ne düzeyde işlediği, öğrencilerden beklenen bilgi, beceri ve tutumların kazanılıp kazanılmadığı, ölçme değerlendirme yoluyla tespit edilir. Ayrıca ölçme değerlendirme, eğitim-öğretim sürecini sürekli izleme fırsatı vererek her aşamada ortaya çıkan sorunları tespit ve düzenleme olanağı sağlar.

2.1.3. Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ölçme Değerlendirme Araçları

Eğitim öğretim faaliyetleri; genel anlamda öğrencilerin sosyal kültürel alanlarda kendini geliştirmesi aynı zamanda bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerileri kazanabilmesi ile ilgilidir. Eğitim öğretim faaliyetlerini Türkçe dersi açısından değerlendirdiğimizde ise öğretim programında belirtilen kazanımların kazanılma düzeyi ve öğrencilerin akademik başarıları ile ilgilidir.

Öğrencilerin başarılarını değerlendirmek, öğretmenlerin önemli sorumluluklarından biridir. Öğrencilerin bir dersteki başarılarını değerlendirmede, yapılmış olan bir sınav, ödev, proje veya sınıf içi diğer etkinliklerden elde edilen genel izlenim veya sistemli ölçümlerden yararlanılabilir (Tan, 2008, s. 208).

Türkçe dersinde Program'da belirtilen kazanımlara dair öğrenmelerin değerlendirilmesinde; yazılı ve sözlü sınavların yanı sıra tutum ölçekleri, görüşme, gözlem, öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları, öğrenci ürün dosyaları, performans ve proje ödevleri Türkçe öğretmenleri ve öğrencilerin kullanabileceği alternatif ölçme araçlarıdır.

2.1.3.1. Yazılı sınavlar. Eğitimin her kademesinde yaygın olarak kullanılan ölçme aracı yazılı sınavlardır. Yazılı sınavların hazırlanması ve puanlanmasındaki kolaylıklar gibi sebeplerden dolayı bu sınavlar öğretmenler tarafından tercih edilmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'na MEB, (2018) göre, sürecin yanı sıra sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimsendiği için dört-sekizinci sınıf düzeylerinde bilişsel becerilerin ölçülmesi amacıyla yazılı sınavlardan yararlanılması gerektiği belirtilmiştir.

Turgut ve Baykul'a (2015) göre bu sınavlarda öğrencilerden beklenen; cevaplar üzerine düşünmek, cevapları tasarlayıp düzenlemek, yazmak ve verdiği cevapları kontrol

etmektedir. Öğretmenlerden beklenen ise sınav öncesinde soruları hazırlamak, sınavı yönetmek ve sonrasında cevapları okuyup puanlamaktır. Tekin'e (1991) göre bir yazılı sınav sorusu, bir dereceye kadar, özellikle açık uçlu sorularda, cevaplayıcıyı yazacağı konuyu seçmesinde ve vereceği cevap konusunda özgür bırakır. Cevaplayıcıya verilen bu özgürlük, yazılı sınavların en önemli özelliğidir (s. 110).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (MEB, 2018) göre yazılı sınavlarda yer alan soruların Program'daki kazanımların bilgi, beceri tür ve düzeyleri ile tutarlı olmasına dikkat edilmelidir. Ayrıca hazırlanan sorular, mümkün olduğunca yazılı ve görsel unsurlar, grafik düzenleyiciler gibi öncüllere yer verilerek zenginleştirilmeli ve bunların aktif kullanımlarını gerektirmelidir. Bu sorular öğrencilerin çıkarımda bulunma, eleştirel düşünme, analiz etme, görsel okuma, akıl yürütme, uzamsal becerilerini kullanmaları ve geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.

Soruların, bilişsel alanla ilgili hedeflerin gerçekleşme düzeyini belirleyici nitelikte olması gerekir. Soru ifadelerinin açık ve anlaşılır olmasıyla birlikte soruların güçlük düzeyinin de öğrenci ve sınıf seviyesine uygun olması gerekir. Öğrencinin bulunduğu sınıf seviyesinin altında veya üstünde bilgi gerektiren sorulardan oluşan sınavların, hedeflerin gerçekleşme seviyesini belirlemede güvenilir olması mümkün değildir. Bu nedenle sınavlar sınıfın seviyesine uygun düzeyde bilgi isteyen soru ve bölümlerden oluşmalıdır (Göçer, 2005).

Sorular, eski ve yeni bilgilerin birleştirilmesini, diğer derslerle ve günlük hayatla ilişkilendirme yapılmasını gerektirmelidir. Gerçek hayata dair durumların ve materyallerin kullanıldığı öncüllere dayalı sorular, öğrencilerin çıkarım yapma becerisini yordayacaktır. Bununla birlikte edindikleri bilgileri gerçek hayatın içinde nerede ve hangi durumlarda nasıl kullanabileceklerine yönelik öğrencilerin farkındalık geliştirmelerini de sağlayacaktır (MEB, 2018).

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde (MEB, 2014) yazılı sınavlarla ilgili uyulması gereken kurallar şunlardır:

MADDE 22 – (1) İlkokul dördüncü sınıf ile ortaokul ve imam-hatip ortaokullarında öğrencilere;

a) (Değişik: RG-31/1/2018-30318) dört, beş, altı, yedi ve sekizinci sınıflarda her dersten bir dönemde iki sınav yapılır. Sınavların zamanı, en az bir hafta önceden öğrencilere duyurulur. Bir sınıfta/şubede bir günde yapılacak sınav sayısı ikiyi, her bir sınav süresi ise bir ders saatini geçemez. Ortak değerlendirme yapılmasına imkân vermek üzere; sınavlar ilgili zümre kararı doğrultusunda okul müdürlüğünce ortak olarak da yapılabilir. Ortak sınavların soruları ve cevap anahtarları zümre öğretmenlerince hazırlanır.

b) Öğretmenlerce yapılan sınavlarda farklı soru tiplerine yer verilir. Soruların konulara göre dağılımı yapılırken ağırlığın bir önceki sınavdan sonra işlenen konulardan olmak kaydıyla geriye doğru azalan bir oranda ve dönem başından beri işlenen konulardan seçilir.

c) Sınavlardan önce, sorularla birlikte cevap anahtarı da hazırlanır ve sınav kâğıtları ile birlikte saklanır. Cevap anahtarında her soruya verilecek puan, ayrıntılı olarak belirtilir. Sınav soruları, imkânlar ölçüsünde çoğaltılarak öğrencilere dağıtılır.

ç) Kopya çeken öğrencinin sınavı geçersiz sayılır ve puanla değerlendirilmez. Ancak, dönem puanının hesaplanmasında aritmetik ortalama alınırken sınav sayısına dâhil edilir. Ayrıca bu durum, ders öğretmenince okul yönetimine bildirilir.

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin hükümleri ve Türkçe Öğretim Programı'nın kazanımları doğrultusunda son yıllarda Türkçe öğretmenleri uyguladıkları yazılı sınavlarda genellikle; açık uçlu maddeler (uzun cevaplı sorular), kısa cevaplı maddeler, boşluk doldurmalı maddeler, doğru-yanlış maddeleri, eşleştirme maddeleri ve çoktan seçmeli maddelerle ilgili bölümlere yer vermektedir.

2.1.3.2. Sözlü sınavlar. Daha çok dinleme ve konuşma ağırlıklı olan sözlü sınavlar, öğrencilerin sözlü anlatım becerilerini ölçmek için kullanılır (Demirel, 1999, s. 107). Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri hakkında bilgi verir. Aynı zamanda sözlü sınavlar; öğrencilerin hatırlama, kavrama ve hitap düzeyi hakkında bilgi sahibi olmak için de uygundur (Öz, 2011, s. 340).

Sözlü sınavlarda sorular sözlü olarak sorulup cevaplanır ve öğretmenle öğrenci sınav esnasında sürekli etkileşim içerisinde. Genellikle sınıf ortamında bireysel olarak uygulanan sözlü sınavlarda diğer öğrenciler pasif dinleyici konumundadır. Dolayısıyla her öğrenciye farklı sorular sorulur. Sorular sözlü olarak sorulduğu için öğrencilerin soruları ve verdiği cevapları gözden geçirme olanağı yoktur. Hatta öğrencilerin çoğu zaman soruları cevaplayabilmek için yeterli zamanları yoktur. Sınavın puanlaması ise sınav esnasında öğrenciler dinlenirken veya öğrencinin cevaplarının hemen sonrasında yapılır (Turgut ve Baykul, 2015).

Sözlü sınavlar sonucunda verilen sözlü notları öğretmenlerce ders etkinliklerine katılım puanları çerçevesinde değerlendirilir. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde (MEB, 2014) sözlü notlarıyla ilgili uyulması gereken usul şöyle belirtilmiştir:

MADDE 22 –(3) (Değişik: RG-16.6.2016-29744)(2) Öğrencilere her dönemde her bir dersin haftalık ders saati sayısı 2 ve daha az olanlara 2, haftalık ders saati sayısı 2 den fazla olanlara ise 3 defa ders etkinliklerine katılım puanı verilir.

Öğretmen ve öğrenci arasında sözlü iletişim gerektiren sözlü sınavlar; genellikle konuşmada akıcılık, kendine güven, tartışma yeteneği vb. niteliklerin değerlendirilmesinde kullanılır. Ancak yazılı sınavlara göre güvenilirliği çok daha düşüktür ve değerlendirmeler

nesnel olmayabilir. Sözlü sınavların öğrencilerde strese neden olması öğrencilerde unutmaya yol açabilir (MEB, 2006, s. 219).

Bir ölçme aracı olarak olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendirildiğinde, sözlü sınavların kritik davranış veya kazanımların ölçülmesinde zorunlu olmadıkça tercih edilmemesi daha uygun olacaktır. Ancak konuşma becerilerinin ölçülmesi durumu söz konusu olduğunda kullanılabilecek en etkili ölçme araç veya yöntemleri sözlü sınavlardır. Dil derslerinde, her ne kadar eksikleri olsa da, sözlü sınavların rolü inkâr edilemez (Özçelik, 2010, s. 39).

Bu özellikler, sözlü sınav türünün sınırlılıklarıdır ve anılan nedenlerle günümüz çağdaş eğitim anlayışı içinde, alternatif ölçme araçlarına göre sözlü sınavların tercih edilirliliği eskiye oranla daha azdır. Fakat öğrencilerin sözlü ifade becerilerine ve üst düzey düşünme becerilerine olan katkıları nedeniyle ölçme değerlendirme çalışmalarının olmazsa olmazları arasında olmaya devam edecektir.

2.1.3.3. Tutum ölçekleri. Bir bireyin herhangi bir eşya, insan veya insan topluluğu, bir konu, olay veya davranışa karşı olumlu ya da olumsuz davranış gösterme eğilimine tutum denir. Tutumlar zaman içerisinde gelişir. Bir derse veya konuya yönelik olumlu tutumlar, öğrenmeleri kolaylaştırırken olumsuz tutumlar öğrenmeleri zorlaştırır ya da engeller. Bu nedenle öğrenme etkinlikleriyle ilgili olarak bir derse ilişkin tutumların ölçülüp değerlendirilmesi gereklidir (Turgut ve Baykul, 2015).

Tutumların ölçülmesinde yaygın olarak kullanılan yöntem Likert ölçeğidir. Likert tipi ölçeklerle, ölçülmek istenen tutumla ilgili çok sayıda olumlu ve olumsuz ifade yazılır. Bu ifadeler için, “Tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” şeklinde yönelimlerde bulunulur. Böylece cevaplayıcılar, ölçekteki her ifadenin kapsadığı tutuma yönelik katılma / katılmama derecesini bildirmiş olurlar (MEB, 2006, s. 220).

Türkçe dersinde tutum ölçekleri, farklı zamanlarda farklı amaçlar için kullanılabilir. Mesela eğitim-öğretim yılının başında öğrencilerin derse karşı genel tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılabileceği gibi öğretim sürecinin sonunda öğrencilerin derse yönelik tutumlarında bir değişiklik olup olmadığını tespit etmek amacıyla da kullanılabilir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta tutumların kısa bir zaman diliminde değişmeyeceğidir. Ölçeğin uygulanması noktasında bu bilgiye dikkat edildiği sürece tutum ölçekleri öğretmenlere ve öğrencilere önemli değerlendirme verileri sağlayacaktır.

2.1.3.4. Öz değerlendirme. Belli bir konuda kişinin kendi kendini değerlendirmesine öz değerlendirme denir. Öz değerlendirme kişilerin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine önemli düzeyde katkıda bulunan bir yaklaşımdır (Öz, 2011, s. 340). Öz değerlendirme çalışmaları ile öğrencilere kendi çalışmaları hakkında dönütler verilmekte, eleştiri yapma becerisi kazanmalarına yardımcı olunmaktadır (MEB, 2006, s. 220).

Öz değerlendirmenin önemi, öğrenciler tarafından anlaşılmadığı sürece bu etkinliğin bir ölçme aracı olarak kullanılması çok fazla bir anlam ifade etmez. Bu yaklaşımın özellikle tanılayıcı olarak kullanılabilmesi için öğrencilerin samimi cevaplar vermesi gerekmektedir. Bu nedenle hangi düzeyde kullanılırsa kullanılsın öğretmenlerin, öğrencilerinde öz değerlendirmenin önemine dair bir farkındalık oluşturmaları gerekmektedir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009).

Öz değerlendirme uygulamaları genellikle konu veya tema sonlarında farklı ölçütlere göre oluşturulmuş öz değerlendirme formları (açık uçlu sorular, kontrol listeleri veya dereceli puanlama anahtarı) kullanılarak gerçekleştirilebilir (MEB, 2006, s. 220). Öz değerlendirme formları öğrencilerin ölçme değerlendirme çalışmalarına en aktif katılım sağladıkları çalışmalar arasındadır. Türkçe dersinde bu formlar yoluyla kendini değerlendiren öğrenciler, kendi öğrenmeleriyle ilgili eksiklik veya dikkatsizliklerine dair önemli geri bildirimler alırlar.

Öğrencilerin çalışmalarıyla ilgili olarak kendilerini değerlendirmeleri bir bakıma başarılı olduğu alanlar ve yeteneklerinin hangi doğrultuda olduğuna dair kendilerini ifade etmeleridir. Öz değerlendirme yoluyla öğrenciler, güçlü ve zayıf yönleri hakkında öğretmene ipucu verirler. Bu alternatif ölçme aracı aracılığıyla öğretmenler de öğrencilerinin bireysel farklılıklarıyla ilgili daha fazla bilgi sahibi olurlar ve bu bilgileri göz önünde bulundurarak oluşturdukları ortamlarla öğrencilerin eksikliklerini giderme fırsatını yakalayabilirler (Göçer, 2018, s. 137).

2.1.3.5. Akran değerlendirme. Akran değerlendirme öğrencilerin, arkadaşlarının hazırlamış olduğu ödev, araştırma, proje, rapor vb. çalışmalarını değerlendirme işidir. Öğrenciler, arkadaşlarının çalışmalarındaki yeterlik düzeylerini değerlendirirken kendilerinin eleştirel düşünme becerileri gelişir. Akran değerlendirme çalışmaları öğretmenlere de öğrencilerinin gelişim ve yeterlik düzeyleri hakkında geri bildirim sağlar.

Ölçütlere dayalı akran değerlendirme çalışmaları, öğrencilerin yanlış davranışlarının önlenmesinde yarar sağlar (Öz, 2011, s. 341).

Akran değerlendirmesinde değerlendirmeciler birbirlerini bilmeyebilir yani isimler açıklanmayabilir. Değerlendirmeciler rastgele seçilerek öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin, sonuçları en az seviyede etkilemesi sağlanabilir. Ayrıca çoklu ve tekli olarak gerçekleştirilebilecek bu teknikte, birden fazla değerlendirmecinin bir çalışmanın her elemanını değerlendirmesi etkili bir yöntem olarak da kullanılabilir (Bahar ve diğ., 2009).

Akran değerlendirmesi herhangi bir konu, ödev veya çalışmanın ardından tek bir öğrenci tarafından yapılabileceği gibi birçok kişi tarafından aynı anda da yapılabilir (MEB, 2006, s. 220). Bu anlamda her bir öğrenci arkadaşının dikkatinden kaçmış olan farklı bir noktaya dair farkındalık sağlayabilir ve öğrenciye akran değerlendirmesi yoluyla daha etkili geri bildirimler verilebilir. Ayrıca akran değerlendirmesi, değerlendirmeye katılan öğrencilerin de analitik ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişime katkı sağlayabilir.

Akran değerlendirme çalışmaları da öz değerlendirme çalışmalarında olduğu gibi daha önceden belirlenmiş farklı ölçütlere göre hazırlanmış akran değerlendirme formlarına göre gerçekleştirilebilir. Öğrenciler verilen ölçütlere göre değerlendirmeler yaparak ölçme değerlendirme çalışmalarına aktif olarak dâhil olurlar.

2.1.3.6. Görüşme. Türkçede mülakat olarak da adlandırılan görüşme, en az iki kişi arasında sözlü olarak fikir alışverişinde bulunulması anlamına gelmektedir (Başol, 2015, s. 90). Görüşme, bir araştırmada cevaplanmayı bekleyen sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde de ifade edilebilir. Bu bağlamda görüşme, araştırma konusuyla ilgili olarak derinlemesine bilgi edinmemizi sağlar (Büyüköztürk, 2016).

Görüşme tekniğinin öğretmenler tarafından bir ölçme değerlendirme aracı olarak kullanılması, öğrenci ve öğretmenin yaklaşmasını sağlar ve onlara birbirlerini daha iyi tanıma fırsatı verir. Bu durum değerlendirme esnasında, öğrencinin farklı özelliklerinin değerlendirilebilmesine olanak sağlar ve öğretmenlere değerlendirme faaliyetlerinin etkililiğini artırmaları konusunda destek olur.

İyi hazırlanmış bir görüşme, öğrencinin belli bir konudaki öğrenme düzeyi hakkında öğretmene derinlemesine bilgi verir. Görüşme sayesinde öğretmenler, gerçekleştirdikleri öğretimin etkililiğine yönelik geri bildirimler alabilir. Bunun yanı sıra görüşme tekniği; uygulanması ve analizi bakımından çok zaman alan bir tekniktir (Bahar ve diğ., 2009).

Göçer'e (2018) göre görüşme yoluyla öğrencilerin gelişim düzeyleri ve çalışmaları hakkında ilk elden bilgi toplanır. Ayrıca görüşme sayesinde öğretmenler; öğrencilerin konuları nasıl anladıkları, neden anlamadıkları ya da nasıl anlayabileceklerine dair tespit ve değerlendirmeler yapabilirler. Görüşmeler kullanım amacına göre yapılandırılmış veya yapılandırılmamış olarak gerçekleştirilebilir. Yapılacak olan görüşmeyle ilgili olarak daha önceden görüşme formu hazırlanıp uygulanabilir.

2.1.3.7. Gözlem. Sözlük anlamı olarak gözlem “Bir nesnenin, olayın veya bir gerçeğin, niteliklerinin bilinmesi amacıyla dikkatli ve planlı olarak ele alınıp incelenmesi” anlamına gelmektedir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2011, s. 985). Gözlemde gözlemci ve gözlenen olmak üzere iki taraf vardır. Gözlem tekniğinin en önemli özelliği gözlenen varlığın kendi doğal ortamı içinde olmasıdır. Bu durum birçok davranışın objektif bir şekilde bir şekilde gözlenip anlaşılabilmesi için önemli bir ön koşuldur (Karasar, 2017). Bu anlamda öğretim faaliyetlerinin gözlemlenmesinde öğrencinin doğal ortamı okul dolayısıyla da sınıf iklimidir.

Gözlemler, olayların gelişimine müdahale etmeden olayların dışında sadece bir izleyici olarak katılımsız olarak gerçekleşebileceği gibi gözlemcinin olaya dâhil olmasıyla katılımlı olarak da gerçekleşebilir (Başol, 2015, s. 89). Burada önemli olan öğretmenin mevcut duruma göre gerekli olan gözlem tekniğini kullanmasıdır. Böylece bir gözlemci olarak öğretmenler, gözlem tekniğinin etkililiğini artırarak daha iyi değerlendirmeler yapabilecektir.

Türkçe dersi yapısı itibarıyla gözlem tekniğinin kullanımına oldukça müsait bir disiplindir. Dersin özünü oluşturan dinleme, okuma, konuşma becerileri gibi öğrenme alanlarında öğrencilerin jest ve mimikleri ön plandadır. Başol'a (2015) göre gözlemler sonucunda ortaya çıkan bireylerin yüz ifadesi, vücut dili ve ses tonu gibi özellikler bireyin düşüncelerini anlamada ipucu oluşturmaktadır (s. 88). Ayrıca öğretmenler gözlem yoluyla öğrencilerin dinleme, okuma ve konuşma gibi öğrenme alanlarıyla ilgili yanlış veya eksik öğrenmelerini kolaylıkla tespit edip düzeltme fırsatı bulabilirler.

Gözlemler, değerlendirme esnasında öğrencilere dair gerek bireysel anlamda gerekse sınıfın bütünüyle ilgili birçok durumun belirlenmesinde etkili olabilir. Öğrencilerin derse olan ilgisi, dikkat dağınıklıkları ve nedenleri, sınıf iklimi vb. birçok konudaki izlenimler gözlem yoluyla sağlanabilir. Ayrıca öğretim süreci boyunca gerçekleştirilecek olan

gözlemler, öğretmenlere daha sonraki öğretim etkinliklerini planlaması sırasında da geri bildirim sağlayacaktır.

Türkçe dersinde öğretmenler gözlem yoluyla yapacağı değerlendirmelerde, daha önce geliştirilmiş veya kendisinin geliştirebileceği gözlem formlarını, kontrol listelerini ve dereceli puanlama anahtarlarını kullanabilirler (MEB, 2006, s. 221). Böylece öğretmenler, çalışmaların değerlendirmesini kolaylaştırırken zamandan da tasarruf sağlarlar. Bunun yanı sıra öğrencinin gözlemlenebilir bütün davranışlarını değerlendirmek amacıyla kullanılmaya uygun olduğundan diğer değerlendirme yöntemlerine yardımcı olarak da kullanılabilir (Yiğit ve Kırımlı, 2015, s. 66).

2.1.3.8. Öğrenci ürün dosyaları. Turgut ve Baykul'un (2015) öğrenci çalışmaları arasından belli amaçlara göre seçilenlerin sistemli olarak konulduğu dosya olarak tanımladıkları öğrenci ürün dosyasının diğer adı portfolyodur. Başka bir deyişle öğrenci ürün dosyası; öğrencinin bir döneme veya yıl boyunca birkaç alanda yaptığı çalışmaların, belli ölçütlere göre seçilmesi gereken bir koleksiyondur (Aydoğan, Özyürek ve Akduman, 2014, s. 163).

Öğrenci ürün dosyaları öğrencide bulunur. Dolayısıyla dosyalarının hazırlanmasından öğrenciler sorumludur. Hazırlanması ile ilgili rehberlik yapılabilir ama yönlendirme yapılmamalıdır. Dosyanın oluşturulması ve içine konulacak çalışmaların belirlenmesinde karar öğrenciye bırakılmalıdır.

Öğrenciler ürün dosyalarına proje ve performans ödevlerini, akran ve öz değerlendirme formlarını, çeşitli fotoğraf ve resimlerini, kavram haritalarını, posterlerini, şiir ve mektup gibi birçok çalışmasını koyabildiği için diğer ölçme değerlendirme araçlarından daha kapsamlıdır (Başol, 2015). Aynı zamanda ürün dosyası öğrencinin gelişimini bütüncül olarak değerlendirebilmemize de olanak sağlamaktadır. Bu durum ürün dosyasının alternatif ölçme aracı olarak daha çok tercih edilmesi noktasında önemlidir.

Öğrenci ürün dosyaları ile eğitim-öğretim yılı boyunca dil becerileri ayrı ayrı veya bir bütün olarak değerlendirilebilir (MEB, 2018). Bununla birlikte öğrenci ürün dosyası öğretmenlere, okula, öğrencilerin kendilerine ve ailelerine öğrenciyi belli bir süreç içerisinde izleme fırsatı verir. Bu durum öğrencinin ilerideki yönelim ve başarılarının kestirilmesinde, dolayısıyla yetenek ve ilgileri doğrultusunda ilgili alanlara yönltilmesinde önemli bir araçtır (Turgut ve Baykul, 2015).

Öğrenci ürün dosyaları, hemen hemen bütün özgün değerlendirme sistemlerinin bir parçasıdır ve eğitimin her kademesinde öğretmenler, çocuklar ve aileler arasında popülerdir. Öğrenci ürün dosyaları bir çocuğun zaman içindeki gelişim ve öğrenmesini belgeleyen kanıtların düzenli ve amaçlı bir derlemesidir. Öğrenci ürün dosyaları çocuğun tecrübelerini, çabalarını, gelişimini ve başarılarını çocuğa ve başkalarına gösterir. Çocuğun başkalarıyla paylaşılan benzersiz özelliklerini ve başarılarını ortaya koyar (Mcafee ve Leong, 2010).

2.1.3.9. Performans ödevleri. Performans terimi, bütün öğrenme ürünlerini içerir. Öğrenme ürünleri bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlarla akıl yürütme, problem çözme, iletişim becerileri gibi üst düzey düşünme becerilerini; konferans verme, bir müzik aleti çalma, deney yapma veya bir spor dalıyla ilgilenme vb. becerileri kapsar (Turgut ve Baykul, 2015).

Performans ödevleri öğrencinin cevabı seçmek yerine kendi cevabını oluşturmaya olanak sağlar. Ayrıca öğrencilerin bazı bilgi ve becerilerini klasik sınavlarla ölçmek mümkün olmazken bu kazanımlar performans ödevleri ile rahatlıkla ölçülebilir. Örneğin öğrenci yazım kuralları ile ilgili sorulara çoktan seçmeli bir testte doğru cevap verebilir. Ancak öğrencinin yazarken bu kurallara uymayı alışkanlık haline getirip getirmediği, performans ödeviyle ölçülebilir (Yiğit ve Kırımlı, 2015, s. 66).

Performans ödevleri; öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini ölçmek amacıyla kullanılan ölçme araçlarından. Performans ödevleri öğrencilerin kazandıkları bilgileri günlük hayatta ne ölçüde kullanabildiklerini belirlemek amacıyla hazırlanan ödevlerdir. Öğrencinin hayatındaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını gösterir (MEB, 2006, s. 224).

Performans görevleri de diğer ölçme değerlendirme yöntemleri gibi öğretim programlarındaki kazanımların edinim düzeyini belirler. Söz konusu belirleme ise öğrencilerin bilgi ve becerilerini sergileyen bir ürün vasıtasıyla yapılmaktadır (Yiğit, 2013, s. 49). Projelere göre daha az zamanda ortaya çıkan bu ürün, öğrencinin farklı zekâ alanlarını bir arada kullanmasına olanak sağlar.

Performans ödevleri birkaç günde yapılabileceği gibi birkaç hafta da sürebilir. Bu nedenle öğrencilere, sınav saatleriyle sınırlandırılmaksızın geniş bir zaman diliminde çalışma ve tekrar etme, oluşturulan ölçütlere göre yeterlik derecelerini ortaya koyma olanağı verir. Öğrencilerin gerçek performanslarını ölçmek açısından uygun araçlardır (MEB, 2006, s. 224). Başlangıçta performans ödevi olarak adlandırılan bu ölçme değerlendirme aracının

adı; daha sonra performans görevi olarak değiştirilmiş, sonrasında da uygulamadan kaldırılmıştır.

2.1.3.10. Proje ödevleri. Proje; öğrencilerin gerçek yaşamla ilişkilendirilebilecek işlerde, özgün bir ürün ortaya koymak amacıyla yapmış oldukları bağımsız konu araştırmaları ve etkinliklerdir (Göçer, 2018, s. 72). Projelerle öğrenciler sentez düzeyinde ürünler ortaya koyarak öğrenmelerini üst düzey bilişsel seviyelere çıkarabilme fırsatını bulur. Projeler yoluyla öğrenmeyi öğrenen öğrenciler, zamanı etkili bir şekilde kullanmayı bir davranış haline getirir ve ihtiyacı olan bilgiye nereden, nasıl ulaşacağına; aynı zamanda bu bilgiyi nasıl kullanacağına karar verme becerisi de geliştirir.

Projeler, öğrencilere bireysel olarak veya grup içinde önemli görevlerde bulunmalarına fırsatlar sunar. Aynı zamanda puanlama standartları ve ayrıntılı yönergeler gerektiren projeler, öğretmen ve öğrenciler için önemli sorumlulukları da beraberinde getirir (Öz, 2011). Süreç içerisinde öğrencilere sorumluluk bilinci kazandıran projeler, öğrencilerin işbirlikli öğrenmesini sağlar. Projeler öğrencilerde yaratıcılık, karar verme, plan yapma gibi becerilerin gelişimine destek olur ve okulda öğrendiği bilgileri okul dışında kullanmayı öğretir.

Projeler öğrenci merkezli çalışmalardır ve öğretmen rehberlik eder. Çalışma esnasında öğretmen ve öğrenci birlikte hareket ederler. Bu nedenle süreç ve ürün, birlikte değerlendirilir. Ayrıca projeler sayesinde öğrencilerde paylaşma, yardımlaşma gibi sosyal beceriler de gelişir. Projeler yoluyla bağımsız ve eleştirel düşünme alışkanlığı kazanan öğrencilerin özgüvenleri de gelişir (Aydoğan, ve diğ., 2014). Projeler problem çözme becerisine sahip, analitik düşünebilen özgüveni yüksek bireyler yetiştirebilmemize olanak sağlar.

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde (MEB, 2014) projelerle ilgili uyulması gereken genel kural şöyle ifade edilmiştir:

MADDE 22 – (2) Ortaokul ve imam-hatip ortaokullarında öğrencilere ders yılında istedikleri ders veya derslerden bireysel ya da grup çalışması şeklinde öğretmen rehberliğinde en az bir proje hazırlatılır. Projeler verildikleri dönemde değerlendirilir. Proje vermeyen öğrencinin proje notu sıfır olarak değerlendirilir.

2.2. Türkçe Dersi Öğretim Programları'nda Ölçme ve Değerlendirme

Ülkemizde Türkçe öğretimi, örgün eğitim içinde ilköğretimde başlamaktadır. İlköğretim; ilk okuma ve yazma öğretimi ile diğer temel dil becerileri olan dinleme,

konuşma, okuma, yazmanın temel düzeyde kazandırılmasının ve çocuklarda ana dili sevgisi ve bilincinin uyandırılmasının amaçlandığı ilk eğitim basamağıdır (Kavcar ve diğ., 2016). Okuma yazma becerisi gibi temel dil becerileri gerek ilköğretimde gerekse bütün öğrenim hayatında öğrencilerin sadece Türkçe dersinde değil, diğer derslerde de başarısını önemli ölçüde etkiler. Doğru ve hızlı okuyabilen, okuduğunu anlayabilen, kelime hazinesi geniş, dili sözlü ve yazılı olarak iyi kullanabilen öğrencilerin bu özellikleri; bütün derslerde başarısını artıracaktır (Öz, 2011). Dolayısıyla öğrencilerin bütün derslerdeki başarısının, temel dil becerilerine sahip olabilme derecesiyle doğru orantılı olduğunu söylemek mümkündür.

Demirel'e (1999) göre Türkçe öğretimi, aynı zamanda öğrencilere bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılmasında önemli rol oynamaktadır (s. 27). Bu üst düzey düşünme becerileri sayesinde öğrenciler bütün derslerde öğrenmelerini bilişsel olarak daha iyi anlamlandırabileceklerdir. Türkçeyi iyi kullanabilmek sadece okul hayatında değil, kişinin bütün hayatı boyunca öğrenmenin temelidir. Ayrıca Türkçeyi iyi kullanabilmek bir iş ya da meslek sahibi bir vatandaş, bir aile ve toplum üyesi olarak hepimiz için büyük önem taşır (Öz, 2011). Bu nedenle Türkçeyi güzel ve etkili kullanabilmesi, geçmişten günümüze Türkçe öğretim programlarının tümünde temel amaçlardan biri olmuştur.

Türkçenin çocuklara etkili bir şekilde öğretilmesi ve kullanılması için yapılması gerekenler bellidir. Türkçe öğretimi temelde Türkçe öğretmenlerini ilgilendiren bir durumdur fakat Türkçenin doğru kullanılması toplumun tüm kesimlerini ilgilendirmektedir. Çocukları Türkçe konuşmaya özendirmek ve çocuklara gerekli bir dil bilinci kazandırmak için hep birlikte hareket etmek, önemli bir vatandaşlık görevidir.

Öğrencilerin öğrenim hayatı boyunca çalışmalarında öğrenmelerini kolaylaştıracak, başkalarıyla sağlıklı iletişim kurmalarında yararlanacakları temel dil becerilerini amaçlanan düzeyde kazandıracak olan etkili bir Türkçe öğretimi için öğretmenlerin gerekli bilgi ve becerilerle donanmış olması önemli bir gerekliliktir (Kavcar ve diğ., 2016). Bu noktada öğretmen kadar programın ve ölçme değerlendirme yaklaşımlarının da önemi ve gerekliliği, üzerinde durulması gereken bir husustur.

Türkçe dersi, bilindiği gibi gerekli amaçlara varabilmek için öğrenciye türlü davranışları (bilgi, beceri, alışkanlık) kazandıran, dolayısıyla türlü etkinlikleri içeren bir

derstir. Bu etkinlikler, kendi bölümlerinde gerek özel amaçlar gerek kazandırılacak davranışlar olarak ayrıntılarıyla belirlenmiştir (MEB, 1981).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2018) göre Türkçe derslerinde öğrencilerin; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dille ilgili temel dil becerilerinin geliştirilmesi; Türkçenin, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanımının sağlanması amaçlanmaktadır. Bu amaçlarla ilgili öğrenmelerin ne ölçüde gerçekleştiği de ölçme değerlendirme ile anlaşılabilir. Bu nedenle eğitimde ölçme değerlendirme uygulamaları eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır.

Programlar, eğitim ve öğretimin temelini oluşturması ve bu faaliyetlerin hangi çerçevede yürütüleceğini göstermesi bakımından önemlidir (Melanlıoğlu, 2008, s. 66). Öğrenmenin planlı, istenilen amaçlar doğrultusunda ve nitelikli olarak gerçekleştirilebilmesi için öğretim programları gereklidir. Eğitim programları “izlenen yol” penceresinden bakıldığında konu listesi, ders içeriği, çalışma programı, öğretim materyalleri, dersler, hedef davranışlar, okul içinde ve dışında öğretilmesi planlanan her şeyi içermektedir (Demirel, 2015). Bu nedenle uygulayıcılar için eğitim-öğretim faaliyetlerinin her aşamasında vazgeçilmez bir niteliktedir.

Her toplum kendi geleceğini garanti altına almak için rastgele bir eğitim politikası yerine planlı bir öğretim programı geliştirmeyi temel alır. Çünkü öğretim programları, ülkenin geleceğini ve devamlılığını sağlayacak nesillerin yetişmesine imkân sağlamaktadır. Bu programların, bir yandan kültürel değerlerin aktarımının sağlanmasında, diğer yandan o ülkenin geleceğini garanti altına alan evrensel değerlerin korunmasında önemli bir etkisi bulunmaktadır. (İşeri ve Baştuğ, 2016). Bu doğrultuda değişen dünyaya uyum sağlamak adına belirli dönemlerde diğer öğretim programlarıyla birlikte Türkçe Dersi Öğretim Programı da güncellenerek yeniden yayınlanmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programları, Cumhuriyet Dönemi'nden günümüze kadar çeşitli değişim ve yeniliklerle sürekli kendini geliştirmiştir (Aydın, 2017). Programın tarihsel gelişimine bakıldığında Tanzimat Dönemi'ne kadar hatta dönemin başlarında bile gerek ilk gerekse orta dereceli okulların belli birer programlarının olmadığı görülmektedir. Bu okullarda ne okutulacağı, okulların açılış fermanlarında genel olarak belirtilmiş, 1869 tarihinde Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin yayınlanmasıyla birlikte programın saptanmasına başlanmıştır (Göğüş, 1970, s. 130).

Cumhuriyet'in ilânından sonra 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretim Birliği Yasası) ile tüm öğretim kurumları MEB bünyesinde toplanmış ve okul programları üzerinde kapsamlı değişiklikler yapılmıştır. Eğitim sistemimizin özellikle ilk ve ortaöğretim programlarını geliştirme görevi Talim ve Terbiye Kurulu tarafından yerine getirilmektedir. Bu Kurul kuruluşundan bu yana sistem düzenleme çalışmaları yanında, toplum ve fert ihtiyaçlarında meydana gelen değişimleri, bilim ve teknolojiadaki hızlı ve sürekli ilerlemeleri yakından takip ederek bilimsel araştırma sonuçlarına dayalı program geliştirme çalışmaları içerisinde (Arslan, 2000).

Cumhuriyet'in başlangıcından 2018 yılına kadar hazırlanan ilköğretim programlarını Türkçe dersi açısından genel olarak iki başlıkta toplayabiliriz:

I. İlköğretim Birinci Kademe Programları (1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, 1981, 1997, 2005, 2015, 2018 yıllarında hazırlanan ilkokul programları),

II. İlköğretim İkinci Kademe Programları (1924, 1929, 1938, 1949, 1962, 1981, 1997, 2006, 2015, 2018 yıllarında hazırlanan ortaokul programları).

Çalışmanın kapsamı doğrultusunda ortaokul programları ve bu programlarda ölçme değerlendirme kavramlarına ne düzeyde yer verildiği değerlendirilecektir.

2.2.2. Cumhuriyet Dönemi Türkçe Ders Programlarında Ölçme Değerlendirme

2.2.2.1. 1924 Türkçe öğretim programı. Ortaokul Türkçe Programı ilk defa 1924 yılında lise programı ile birlikte yayınlanmaya başlanan Lise Birinci Devre Müfredat Programı'nda öğretim programının genel amaçları açıklanmıştır (Balcı, Coşkun ve Tamer, 2012). Program hem eskinin devamı niteliğinde olması hem de kapsam bakımından geniş ve ayrıntılı olması sebebiyle devrin eğitimcileri tarafından beğeni ile karşılanmıştır (Melanlıoğlu, 2005).

“1340 (1924) Lise Birinci Devre Müfredat Programı” adıyla yayınlanan bu programda derslerin işleme esasları, ders saatleri vb. derslerin işleme usulleri üzerinde durulmuştur. Programda soru, sınav gibi kavramlara yer verilmediği gibi ölçme değerlendirmeye faaliyetlerine yönelik herhangi bir uygulamaya da yer verilmemiş; sadece eğitim öğretim faaliyetlerinin genel hatları belirlenmiştir.

1924 Programı üç yıl uygulandıktan sonra müfettiş raporları ve öğretmen görüşleri doğrultusunda düzenlenerek 1927 yılında “1924 Tarihli Orta Mektep ve Lise Müfredat Programlarına Zeyl” adıyla yeniden yayınlanmıştır (Temizyürek ve Balcı, 2015).

Yayımlanan bu yeni programın Türkçe öğretimiyle ilgili bölümünde 1924 Programı'ndan farklı bir yanı yoktur.

2.2.2.2. 1929 Türkçe öğretim programı. 1928 yılında yeni Türk harflerinin kabul edilmesi; milletimizin hayatında, Türk dili ve edebiyatı tarihinde tam anlamıyla bir milât olmuştur. Yaşanan bu önemli gelişme doğrultusunda daha önceki öğretim programlarında çok az bir değişiklik yapılarak 1929 yılında Türkçe ve edebiyat öğretimi için yeni bir öğretim programı düzenlenmiştir (Dursunoğlu, 2006). Ayrıca 1929 Programı'nda önceki programlardan farklı olarak Türkçe ve Edebiyat derslerinin programları birlikte yayımlanmıştır. Çünkü programa göre bu iki ders, ana dili eğitiminin farklı sınıflardaki uygulamaları olarak görülmektedir (Temizyürek ve Balcı, 2015).

1929 Müfredat Programı, daha önce uygulamaya konulmuş olan programlardan yöntem bakımından farklı olan bir yapıya sahiptir. Türkçe öğretiminin ilke ve esasları ile amaçları ilk defa bu programla belirlenmiştir. Lakin 1929 Programı'nda da ölçme değerlendirme uygulamalarına değinilmemiştir.

1931 yılında ortaokulların müfredat programlarının yeniden düzenlenmesiyle birlikte Türkçe Programı, “1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı” adıyla yeniden yayınlanmıştır. Programda 1929 Programı'ndan farklı olarak Türkçe derslerinin sadece dil bilgisi konuları yeniden düzenlenerek diğer konularda herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir (Temizyürek ve Balcı, 2015).

2.2.2.3. 1938 Türkçe öğretim programı. 1935 yılında Atatürk'ün talimatıyla, Türkçenin kuralları yeniden incelenip asıl kuralları tespit edilinceye kadar dil bilgisinin öğretimden kaldırılmış ve 1936 yılından itibaren bu talimat uygulanmaya başlamıştır (Göğüş, 1970, s. 150). Atatürk'ün dil bilgisi kurallarının müfredattan çıkarılması yönündeki isteği doğrultusunda 1938 yılında yayınlanan Ortaokul Programı'nda dil bilgisi konuları çıkarılır (Göğüş, 1989'dan akt. Temizyürek ve Balcı, 2015, s. 14).

1938 Türkçe Öğretim Programı'nda kendisinden önceki programlarından farklı olarak Türkçenin güzel bir şekilde konuşulması için sadece Türkçe ve Edebiyat öğretmenlerinin değil, diğer derslerin öğretmenlerinin de aynı amaç ve bilinçle hareket etmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Eğitim öğretim faaliyetleri ile ilgili meselelerin henüz netleşmediği 1938 Programı'nda da ölçme değerlendirme konularından hiç bahsedilmemiştir.

2.2.2.4. 1949 Türkçe öğretim programı. 1949 yılında uygulamaya konulan “Ortaokul Türkçe Programı” kendisinden önceki programlara göre daha kapsamlıdır. Programın bölümleri; Amaçlar, Açıklamalar, Okuma, Söz ve Yazıyla İfade, Dil Bilgisi, İmlâ ve Yazı şeklinde başlıklardan oluşmuştur. (Altunkaya, 2010). Bu bilgiler ışığında 1949 Türkçe Öğretim Programı ile birlikte Türkçe dersinin günümüzdeki şekliyle (bütün olarak) işlenmesi doğrultusunda hazırlanmış ilk program olduğu söylenebilir.

1940 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından dil bilgisi konularının programa yeniden dâhil edilebilmesi için çalışmalar başlatılır. 1940 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Tahsin Banguoğlu’na “Ana Hatlarıyla Türk Grameri” adlı kitap yazdırılmıştır. 1942 yılında Necmettin Halil Onan’a ortaokul birinci sınıflar için “Dilbilgisi I” adlı kitap yazdırılmış ve bu çalışmaların sonucunda 1949 yılında hazırlanan yeni müfredat programına dil bilgisi konuları yeniden dâhil edilmiştir (Göğüş, 1970, s. 151).

Beceri alanlarının yavaş yavaş şekillendiği, genel esasların ve amaçların belirginleştiği 1949 Programı’nda, dilbilgisi konusunda çok yol kat edilerek günümüz modern programlarının iskeleti oluşturulmuştur. Programların genel hatlarının yeni şekillenmeye başladığı 1949 Programı’nda da ölçme değerlendirme konularına hiç değinilmemiştir.

2.2.2.5. 1962 Türkçe öğretim programı. 1949 programı gözden geçirilerek programda önemli bir değişikliğe gidilmeden, birkaç düzeltme yapılarak 1962 yılında yeniden basılmış ve bu program 1981 yılına kadar uygulanmıştır. Talim ve Terbiye Dairesi; 1970 yılında 1611 sayılı bir genelgesinde “Ortaokul Türkçe Dersi İmtihan Soruları” konulu bir yazı yayınlarak ortaokul Türkçe dersi sınavlarında, soruların hazırlanmasıyla ilgili Türkçe öğretmenlerinin dikkat etmesi gereken usul ve esasları belirlemiştir (MEB, 1970). Bu durum ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik olarak atılmış ilk resmi adımdır.

Genelgeye göre (MEB, 1970) hazırlanacak sınav soruları öğrenci seviyesini aşmamalı, sorularda öğrencilerden ezberlenmiş bilgiler istenmemelidir. Okuma, yazma dilbilgisi gibi farklı alanlara yönelik sorular yer almalı; sorular öğrencilerin genel seviyesini ölçme değerlendirmeye yetmeli ve soruların gerektiği gibi değerlendirilebilmesi için cevap anahtarı hazırlanmalıdır. Bunun yanı sıra yazma konusu değerlendirilirken dikkat edilmesi gerekenler anlatılmış ve test şeklinde hazırlanan soruların öğrencilerin Türkçede ulaştıkları seviyeyi göstermede her zaman yeterli olmayacağına dikkat çekilmiştir.

2.2.2.6. 1981 Temel eğitim okulları Türkçe eğitim programı. 1981 yılında hazırlanan Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı (MEB, 1981) ilköğretim birinci-sekizinci sınıflardaki Türkçe derslerini bir bütün olarak ele alan bir programdır. Programda okuma, dinleme-izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi, yöntem, araç ve gereçler, ölçme değerlendirme bölümlerine yer verildiği görülmektedir. Bu yönüyle programın diğer programlara göre daha kapsamlı ve planlı hazırlandığı söylenebilir.

1981 Programı’ndan önce hazırlanan Türkçe programlarında ölçme değerlendirme bölümüne rastlanılmamış ve konuyla ilgili ayrıntılı bilgide verilmemiştir. Sadece bazı yerlerde öğrenci hatalarının düzeltilmesinden söz edilmiştir. Fakat bunların da çok yeterli olmadığı ve sonuca bağlanan düzeltmeler içermediği gözlenmiştir. (Eyüp, 2008, s. 21).

1981 Programı, eğitim kavramını da içine alarak hazırlanan ilk program olması bakımından diğer programlardan ayrılmaktadır. Ayrıca 1981 Programı’nın önceki programlardan ayrılan bir diğer önemli özelliği de program içinde, “Yöntem, Araç ve Gereçler, Ölçme ve Değerlendirme” bölümlerine ayrı birer yer verilmesidir. Program bu yönüyle kendinden önceki programlarda görülen önemli bir eksikliği gidermiştir (Girgin, 2011, s. 19). Bu durum, sınav sorularının programa göre incelenmesinde araştırmamız için de önem arz etmektedir. Çünkü ölçme değerlendirme faaliyetleri resmi olarak 1981 Programı ile sistemli bir şekilde uygulanmaya başlanmıştır.

1981 Programı, kendisinden önceki programlardan farklı olarak, Ölçme Değerlendirme bölümünün ayrı bir başlık olarak verilmesi açısından önemlidir. Yeterli olmasa da belirli sınıf seviyelerinde (I-III. sınıflar, IV-V. sınıflar, VI-VIII. sınıflar) ölçme değerlendirme uygulamalarına dair yapılması gereken çalışmalara yer verilmiştir. 1981 Programı’na göre Türkçeyi kullanma becerilerinin ölçülmesinde gözlem, okuma, anlatırma, ödevler, testler ve yazılılar gibi yöntemlerin kullanabileceği belirtilmiştir (Temizyürek ve Balcı, 2015). Her öğretmenin, öğretim yılı başında birkaç hafta sürecek yazılı ve sözlü gözlemleri sonucunda öğrencilerini daha iyi tanıyabileceği, bu durumun öğretmenin yıl boyunca dikkat etmesi gereken hususları belirlemesini kolaylaştıracağı vurgulanmıştır.

Ölçme faaliyetleri kapsamında yapılan sınavlarda ezbere dayalı sorular kullanılmamalıdır. Sorular öğrencilerin günlük yaşantılarındaki okuma, izleme, anlatma ve anlatımlarla ilgili olmalı ve bu doğrultuda düzenlenen sorular uygulayarak çözdürülmelidir. Ölçme değerlendirme bölümüyle ilgili olarak öğrencinin başarı derecesinin somut olarak ortaya koyulması amacıyla “ Ölçme ve Değerlendirme Fişi” nin kullanılmasından

bahsedilmiştir (Temizyürek ve Balcı, 2015). Sürekli olarak kullanılabilecek bu fişler yardımıyla öğretmenlerin, öğrencilerinin başarılı olduğu yönlerinin yanı sıra yetersiz olduğu yönlerinin de tespit edilebileceği vurgulanmıştır. Ayrıca öğrenciye yönelik yapılan bu ölçme değerlendirme çalışmalarının sonucunda öğretmenin kendi yöntemi de değerlendirilmektedir.

Program’da ölçme değerlendirme faaliyetlerinin uygulayıcılara öğrenci açısından öğrencinin gelişme hızı, sınıfa göre ilerleme düzeyini, kazanması beklenen davranışları kazanma derecesini belirleyebilme; öğretmen açısından uygulanan yöntemin geçerliğini değerlendirme olanağı sağladığına dikkat çekilmiştir. 1981 Programı’nda dikkat çeken bir diğer husus da çoğunlukla her sınıf düzeyinde öğretim konularındaki konuların birbirini tekrar etmesidir. Özellikle dil bilgisi ile hedeflerin çoğu sınıf düzeyinde aynı veya benzer olduğu görülmüştür. Yazı Programı’na 1981 Programı’nda da yer verilmiştir fakat yazı programı yeniden düzenleninceye kadar 1949 Programı’nda belirtilen haliyle uygulanmaya devam edilmesi gerektiği belirtilmiştir.

2.2.2.7. 1997 İlköğretim okulu Türkçe eğitimi yazı dersi öğretim programı. 1981 programı içinde “Yazı” başlığı altında yeni bir düzenleme yapılmaya kadar önceki programın Yazı bölümü hükümlerinin kullanılmaya devam edileceği ilan edilir. Yeni düzenleme 1997 yılında yapılarak 2482 sayılı Tebliğler Dergisi’nde “İlköğretim Okulu Türkçe Eğitimi Yazı Dersi Öğretim Programı” başlığıyla yayınlanmıştır. Program, haftalık ders çizelgesinde Türkçe dersine ayrılan toplam ders saatinin bir saatinde “Yazı” ya yer verilmesi planlanarak hazırlanmıştır (MEB, 1997).

Genel itibarıyla bir yazı programı olan 1997 programı 1981 programının yazı bölümündeki eksikliği gidermek üzere hazırlanmış ve ilköğretimde Türkçe öğretiminde öğretim programı olarak 2005 yılına kadar 1981 programı esas alınmaya devam edilmiş, 2005 yılında Talim ve Terbiye Kurulunun 30.06.2005 tarih ve 186 sayılı kararıyla yerini “İlköğretim Türkçe (altı, yedi ve sekizinci sınıflar) Dersi Öğretim Programı” na bırakmıştır (MEB, 2005).

2.2.2.8. 2006 Türkçe öğretim programı. MEB’in 18.11.2003 tarih ve 12438 sayılı kararı ile Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığında kurulan Özel İhtisas Komisyonu tarafından hazırlanan “İlköğretim Türkçe (altı, yedi ve sekizinci sınıflar) Dersi Öğretim Programı” 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren denenip geliştirilmek ve kademeli olarak uygulanmak üzere yayınlanmıştır. 2005-2006 eğitim-öğretim yılında altıncı sınıf;

2006-2007 eğitim-öğretim yılında yedinci sınıf ve 2007-2008 eğitim-öğretim yılında sekizinci sınıf programının belirlenecek illerin bazı ilköğretim okullarında pilot uygulamasının yapılarak yeni programa kademe kademe geçilmesi planlanmıştır (MEB, 2006).

2005 yılında diğer derslerde olduğu gibi Türkçe Öğretim Programı'nda da önemli değişiklikler yapılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım ilkeleri dikkate alınarak hazırlanan Türkçe Öğretim Programı'nda öğretmen-öğrenci rollerinde önemli değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Bu değişikliklerin en dikkat çekici yanı, önceki programın aksine öğrenme eyleminin merkezinde öğrencinin yer almış olmasıdır. Bir önceki programda araştıran, inceleyen, bilgiye ulaşan, ulaştığı bilgiyi yapılandırarak öğrenciye öğrenilmesini istediği gibi sunan öğretmenin rolü, yeni programda öğrenene rehberlik yapmak, öğrencinin öğrenmesinde yol göstermek olarak değişmiştir (Kardaş, 2016, s. 235). Dolayısıyla araştıran, inceleyen, bilgiye ulaşan, ulaştığı bilgiyi yapılandırarak öğrenmeye çalışmak da öğrencinin rolü olarak programda yerini almıştır.

2006 programının felsefesi öğrencilerin sorunlara alternatif ve yaratıcı çözümler üretmeleri, grup çalışması yapabilmesi, üretme ve tartışma becerilerine sahip olabilmesi, farklı araştırma yöntem ve tekniklerini kullanmaları, doğru olarak anlama becerisine sahip olmaları, disiplinler arası bir bakış kazanmalarıdır (Ayrancı ve Mutlu, 2017, s.124)

Yapılandırmacı yaklaşımı esas alan 2005 Programı'nda öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi; onlara ana dili bilinci ve sevgisi ile okuma alışkanlığı ve zevkinin kazandırılması; onların ahlâki ve kültürel değerleri benimsemesi; üst düzey zihinsel becerilere sahip, araştırmacı, eleştirci, sorgulayıcı bireyler olarak yetişmeleri amaçlanmıştır. Buradan yola çıkarak genel amaçların, öğrencilerdeki temel dil becerileri ve üst düzey zihinsel becerileri geliştirmek gibi “dilsel ve zihinsel” veya onların millî, manevi, ahlâki ve evrensel yönlerini güçlendirmek gibi “değersel ve tutumsal” işlevinin olduğu söylenebilir (Durukan 2008, s. 152).

2006 programına ölçme değerlendirme faaliyetleri açısından bakıldığında öğrencinin tanınmasına yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarının ön plana çıktığı görülmüştür. Öğrencilerin olumlu yönlerinin belirlenip pekiştirilmesi amaçlandığı 2005 Programı'nda Türkçe dersi için ölçme değerlendirme uygulamaları üç boyutta ele alınmıştır. Bu üç aşama; öğretimin başında, öğretim sürecinde ve sonunda yapılacak olan değerlendirmelerdir.

2006 programında yer alan önemli bir yenilik de öğrencilerin ve velilerin ölçme değerlendirme süreci içerisinde yer almasıdır. 1981 Programı'nda ölçme değerlendirme sadece öğretmen tarafından yapılırken 2005 Programı'nda öğretmenle birlikte öğrenci ve veli de değerlendirmeye katılmıştır. Bu durum değerlendirmede daha gerçekçi sonuçların ortaya çıkmasına yardımcı olmaktadır (Eyüp, 2008, s. 181).

2006 Programı'nda Türkçe dersinde kullanılacak ölçme araç ve yöntemleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Bu ölçme araç ve yöntemleri: kısa cevaplı maddeler, çoktan seçmeli maddeler, eşleştirme maddeleri, doğru/yanlış maddeleri, açık uçlu sorular, görüşme, tutum ölçekleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme, gözlem, öğrenci ürün dosyaları, performans ödevi ve proje görevi olarak belirtilmiştir. Bu ölçme değerlendirme araçlarının bazıları eğitim öğretim süreci içerisinde öğrenci performanslarını ve öğretimdeki eksiklikleri belirlemeye yönelik kullanılan klasik ölçme araçları bazıları ise süreç değerlendirmesinde kullanılan yöntem ve araçlardır.

2009 yılında kademeli geçişin de tamamlanmasıyla birlikte 2006 Programı üzerinde birkaç düzenleme ve düzeltme yapılarak 2006 Programı yeniden yayınlanmıştır. Yapılan değişikliklere bakıldığında; temel dil becerisi kavramı yerine öğrenme alanı kavramının kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca dil bilgisi kazanımlarıyla ilgili birtakım değişikliklere gidilerek konuların hafifletildiği, dil bilgisiyle ilgili kuralların doğrudan anlatılmak yerine bütüncül bir anlayışla sezdirilmesi anlayışının benimsendiği dikkat çekmektedir. 2009 Programı 2015 yılına kadar uygulanmıştır ve sonrasında yerini 2015 Programı'na bırakmıştır.

2.2.2.9. 2015 Türkçe dersi öğretim programı. 2015 Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri sözlü iletişim, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmalarını sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Aynı zamanda program; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir (MEB, 2015).

2.2.2.9.1. Programın Temel Yaklaşımı. 2015 Programı'nın temel yaklaşımı şöyle ifade edilmiştir:

1. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve karar verme gibi temel becerilere yer verilmiştir.

2. Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler ön plana çıkarılmıştır.

3. Okuma ve yazma kazanımları metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmaya sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır.

4. Öğrencilerin yaş, düzey, dil ve zihin gelişimleri göz önünde bulundurularak dil bilgisi, yazım kuralları, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri ile ilgili kazanımlar artan bir yoğunluk ve derinlik içinde yapılandırılmıştır.

5. Tematik yaklaşım esas alınmış ve sınıf seviyeleri itibarıyla temalar belirlenmiştir.

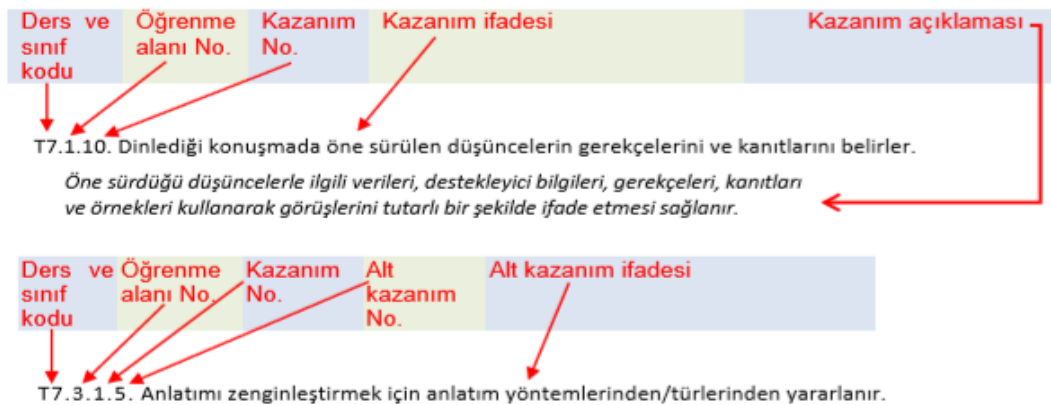
6. İlk okuma-yazma öğretiminde “ses temelli cümle yöntemi” benimsenmiştir.

7. Yazı öğretimine birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması ve bütün sınıf seviyelerinde sürdürülmesi benimsenmiştir (MEB, 2015).

2.2.2.9.2. Öğrenme Alanları. Öğrenme alanına ilişkin başlıklar 2015 Programı’nda yeniden oluşturularak sözlü iletişim, okuma ve yazma şeklinde üç başlık altında toplanmıştır: Buna göre öğrenme alanıyla ilgili başlıklar “İlk Okuma, Anlama, Akıcı Okuma ve Söz Varlığı” şeklinde oluşturulmuştur. Konuşma ve dinleme becerileri de sözlü iletişim başlığı altında birleştirilmiştir. Ayrıca birinci kademeden görsel okuma ve görsel sunu; ikinci kademeden dil bilgisi başlıkları kaldırılmıştır (İşeri ve Baştuğ, 2016).

Program; öğrencinin birikim, beceri ve gelişimini göz önünde bulunduran ve öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla hazırlanmış olup bütün kazanımlar sürekli gelişme ve ilerleme gösteren bir yapı içinde tasarlanmıştır. Program’da öğrenme alanları, birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar bir bütün olarak düşünülmüştür. Program, öğrencilerin dilin zenginliklerini tecrübe ederek dil becerilerini geliştirmelerini sağlayacak şekilde tasarlanmıştır (MEB, 2015).

2.2.2.9.3. Kazanımların Yapısı. 2015 yılında yayınlanan Türkçe Dersi Öğretim Programlarının kazanım ve alt kazanımların yapısı aşağıda şematik olarak gösterilmiştir:



Şekil 2.1. Kazanımların yapısı

2.2.2.9.4. Dil Bilgisi. 2015 Programı'nda dil bilgisi ile ilgili kazanımlar öğrenme alanları içinde sınıf seviyesine uygunluk gözetilerek birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar aşamalı olarak yapılandırılmıştır. Bu yaklaşımla dil bilgisi konularının ezberlenmesi yerine sezdirme ve uygulama yoluyla öğretilmesi amaçlanmıştır. Dil bilgisi, öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilerek metin bağlamı içerisinde ele alınması gerektiği vurgulanmıştır.

2.2.2.9.5. Ölçme ve Değerlendirme. 2015 Programı'na göre öğrenme sürecinin başlangıcında öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi, süreç içinde öğrenme ve gelişiminin izlenmesi ile öğrenme sürecinin sonucunda kazanımların gerçekleşme düzeylerinin belirlenmesi birbirini destekleyen ve tamamlayan ölçme değerlendirme etkinlikleri olarak ele alınmalıdır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme alanlarının her birinde hazırbulunuşluk, süreç ve sonuç değerlendirmeleri uygulama ve uygulamanın bağlamı içinde değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca ölçme değerlendirme uygulamalarında farklı ölçme değerlendirme araçlarından yararlanılmasına da değinilmiştir (MEB, 2015).

2015 Programı'nda ölçme değerlendirme, öğrenme alanına göre ve sınıf düzeyine göre hangi becerilerin geliştirilmesi gerektiği açıkça belirtilmiştir. Her bir öğrenme alanında öğretmenin formal ölçme değerlendirme etkinliklerinden daha çok sınıf içi gözleme dayalı bir değerlendirme sürecinin olması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca 2009 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bilgi ve becerilerin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerin kullanılabileceği belirtilirken, 2015 Programı'nda yer alan kazanımların niteliği ve beceriler dikkate alınarak çoktan seçmeli testlerin kullanılmaması gerektiği vurgulanmıştır. (Altunkeser ve Coşkun, 2016, s. 127).

2015 Programı'nda beşinci-sekizinci sınıf öğrenme alanı ile ilgili kazanımların uygulamalar yoluyla beceri haline getirilmesi ayrıca ölçme değerlendirme etkinliklerinin de bu becerilere odaklanması ve bu becerilerin uygulamalar yoluyla değerlendirilmesi üzerinde durulmuştur. Bir diğer önemli husus da kazanımlar arasındaki öncelik-sonralık ilkesine dayalı sarmal bir hiyerarşidir. Bu nedenle ölçme değerlendirmenin kazanımlar ve kazanımların odaklandığı becerilerin öncelik-sonralık ilişkisine uygun olarak gerçekleştirilmesi gerektiği, Program'da dikkat çeken noktalardır.

2.2.2.10. 2018 Türkçe dersi öğretim programı. MEB tarafından 2017 yılının Ocak ayında askıya çıkarılan ilk ve ortaöğretim kurumlarında kullanılmak üzere taslak olarak hazırlanan öğretim programları 18 Temmuz 2017 tarihinde yayınlanmıştır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2017). Yayınlanan taslak program 2017-2018 eğitim-öğretim yılı itibariyle bir, beş ve dokuzuncu sınıflarda uygulamaya konulmuştur.

Genel itibariyle Program, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler doğrultusunda çağın gerekliliklerini, ferdin ve toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yenilenmiştir (TTKB, 2017). Program'ın uygulanmasına 2018-2019 eğitim-öğretim yılı itibarıyla topyekûn geçileceği ve sonrasında yapılacak izleme değerlendirme sonuçlarına göre yine gerekli güncellemeler yapılacağı açıklanmıştır (MEB, 2018).

2.2.2.10.1. Türkçe dersi öğretim programındaki değişiklikler. 2017 yılı itibariyle yenilenen öğretim programlarında MEB tarafından ifade edilen en önemli değişiklik kazanımların eski programa göre %30 oranında azaltılmasıdır (Coşkun, 2017). Ayrıca yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) sadeleştirme ve içerik yoğunluğunun azaltılması da ön planda tutulmuştur. Bu amaç doğrultusunda; kazanım açıklamalarına konu sınırlamaları getirilmiş, güncelliğini kaybetmiş konular çıkarılmış veya güncellenmiş, içerik bakımından birbirini tekrar eden ve öğrenci seviyesinin üstünde olan kazanımlar çıkarılmıştır. Birbirleriyle ilişkili kazanımların konu bütünlüğünün sağlanması amacıyla ilgili oldukları ünite, konu veya sınıf düzeylerine kaydırılması yoluyla içerikteki yoğunluk azaltılmıştır (TTKB, 2017).

2.2.2.10.2. Programda Yaklaşımlar. 2018 Programı'nda yaklaşımlar; genel yaklaşım, öğrenme öğretme yaklaşımı ve ölçme değerlendirme yaklaşımı olmak üzere üç başlık altında açıklanmıştır: Tematik yaklaşım esas alınarak hazırlanan Program'da okuma ve yazma kazanımları metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmayı sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır.

Yenilenen öğretim programlarında kazanımlarla ilgili en önemli değişiklik kazanımların eskisine göre önemli oranda azaltılmasıdır. Öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak dil bilgisi ve yazım kuralları ile ilgili kazanımlar artan bir yoğunluk içinde ve aşamalı olarak yapılandırılmıştır.

Öğretim programları hazırlanırken içeriğin düzenlenmesi programın genel yaklaşımı çerçevesinde yapılır. İçerik düzenlemesinde yararlanılan yaklaşımlardan biri olan sarmal programlama yaklaşımı; öğrenmelerin yeri geldikçe tekrar edildiği, öğrenme sürecinin

yapısının ve kapsamının genişleyerek devam ettirildiği bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır (Direkci ve Yavuz, 2018).

Öğrenme öğretme yaklaşımlarıyla ilgili olarak öncelikle dört temel dil becerisinin kazandırılmasında tek bir öğrenme öğretme yaklaşımı benimsenmemesi gerektiği, bununla birlikte farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin bir arada ve dengeli şekilde kullanılmasının önemi vurgulanmıştır. Öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif katılımı sağlanması ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları konusunda teşvik edilmesi üzerinde durulmuştur (MEB, 2018).

2.2.2.10.3. Kazanımların Yapısı. 2018 yılında yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın kazanım ve alt kazanımların yapısı aşağıda şematik olarak gösterilmiştir:



Şekil 2.2. Kazanımların yapısı.

2.2.2.10.4. Kazanımlar. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kazanımların yapısı ve hiyerarşisi, öğrencilerin temel dil becerilerinin yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Ayrıca yayınlanan 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda tematik yaklaşımla hazırlanan kazanımlar her sınıf düzeyi için dört temel dil becerisi (dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma) altında gruplandırılmıştır. (MEB, 2018). Kazanımların tam listesi “Ek 2’de verilmiştir”

2.2.2.10.5. Ölçme Değerlendirme Yaklaşımı. Şu anda uygulanmakta olan 2018 Programı'nın ölçme değerlendirme anlayışının genel felsefesine göre her birey farklıdır ve bu bireysel farklılıklar sebebiyle “herkese uygun”, “herkes için geçerli ve standart” (MEB, 2018, s. 6) bir ölçme değerlendirme uygulaması insanın doğasına aykırıdır. Bu sebeple ölçme değerlendirme sürecinde çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesi gerektiği, öğretim programlarının bu anlamda bir yol gösterici olduğu vurgulanmıştır.

Program’a göre; öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçası olan ölçme değerlendirme uygulamalarında ölçme sonunda öğrenci performansı hakkında elde edilen

veriler, tanı amaçlı kullanılmalıdır. Bu amaç doğrultusunda yapılandırılmış gözlem formlarından yararlanılabilir. Bu formlarda sadece bilişsel becerilerin değil, psikomotor ve duyuşsal becerilerin gözlemlenmesine imkân sağlayan ölçütlere de yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bununla birlikte öğrenci düzeyine uygun, öğrenciyi zorlamayan, öğrenmeyi pekiştirirken aynı zamanda yapmaktan zevk alabileceği performans çalışmaları ve projelerde öğrencilerin bilişsel, psikomotor ve duyuşsal becerilerinin ölçülmesinde tanı amaçlı kullanılabileceği belirtilmiştir.

Özellikle dördüncü-sekizinci sınıflarda sürecin yanı sıra sonuç odaklı ölçme değerlendirme yaklaşımının benimsenmesi üzerinde durulmuştur. Bu sınıf düzeylerinde bilişsel becerilerin ölçülmesinde yazılı sınavlardan yararlanılmaktadır. Yazılı sınavlar yapılandırılırken kullanılan maddelerin öğretim programı kazanımlarının bilgi, beceri tür ve düzeyleri ile tutarlı olmasına dikkat edilmesi ve öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerin kullanılmasına olanak sağlayan çeşitli madde türlerinden yararlanılması gerektiği vurgulanmıştır. Gerçek hayatla ilişkilendirilmiş durum ve materyallerin kullanıldığı öncüllere dayalı sorular, öğrencilerin çıkarım yapma becerisini yordarken öğrencilerin edindikleri bilgileri nerede ve nasıl kullanabileceklerine dair farkındalık geliştirmelerini sağlayacağı da 2018 Programı'nın ölçme değerlendirme yaklaşımları içinde değinilen konular arasındadır.

Ölçme değerlendirme yaklaşımıyla ilgili olarak özetle, ölçme değerlendirme uygulamalarının sürekli olması gerektiği vurgulanmıştır. Öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçası olan ölçme değerlendirme uygulamalarında özellikle birinci-üçüncü sınıflarda süreç ve performans temelli bir yaklaşımın, dördüncü-sekizinci sınıflarda sürecin yanı sıra sonuç odaklı ölçme değerlendirme yaklaşımının benimsenmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin bilişsel becerilerinin yanı sıra duyuşsal ve devinişsel becerilerinin de ölçülebilmesi için alternatif ölçme araçlarının kullanılması gerektiği üzerinde durulmuştur (MEB, 2018).

Sonuç olarak Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze kadar ilköğretimde Türkçe öğretimiyle ilgili program geliştirme çabaları sürekli devam etmiştir. Bu çabalar, hem var olan eksikliklerin düzeltilmesi hem de çağın gereklerinin programlara eklenerek programın güncellenmesi şeklinde olmuştur (Eyüp, 2008, s. 23). Şu anda 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı uygulanmakla birlikte program geliştirme çabalarının bundan sonra da devam edeceği düşünülmektedir.

2.3. İlgili Araştırmalar

2.3.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Dursunoğlu (2002), çalışmasında 1981-2001 yılları arasında yapılan ÖSS ile bu yıllar arasında ortaöğretimde uygulamada olan 1957 ve 1991-1992 Öğretim Programlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda ÖSS'ye yönlendirici bilgi, beceri ve tutumların kazandırılmasında özellikle 1957 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nda çok önemli eksikliklerin olduğunu tespit etmiştir. ÖSS'nin bazı konularda önemli eksiklikleri olsa da, 1991-1992 Programı ile içerik bakımından daha fazla örtüştüğünü tespit etmiştir.

Melanlıoğlu (2005), çalışmasında ortaöğretim kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı dersi müfredat programları (1957 ve 1991-1992 Programları) ile üniversite sınavlarında çıkan Türkçe sorularının birbirine uyumunu incelemiştir. Araştırma sonucunda üniversite sınavlarında çıkmış olan Türkçe sorularının Program'da yer alan Türkçe derslerinin konularına ve yıllara göre dağılımının düzensiz olduğunu, Türkçe derslerinin haftalık ders saatleri ile üniversite sınavlarında yer alma oranlarının eşit olmadığını belirtmiştir.

Beşkaya (2006), çalışmasında 1998-2005 yılları Orta Öğretim Kurumları Sınavı Türkçe sorularının, İlköğretim İkinci Kademe 1981 tarihli Türkçe Ders Programı ile örtüşme düzeyini belirlemiş ve bazı konularda sorular programla tam örtüşürken anlatım bozuklukları ve ses bilgisi konularının Program'la örtüşmediği sonucuna varmıştır.

Güfta ve Zorbaz (2008), çalışmalarında ilköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde kullanılan yazılı sınav sorularının genel olarak düzeyleri ile bu sorular içerisinde okuduğunu anlama, dil bilgisi ve yazılı anlatım sorularının ayrı ayrı düzeylerini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada 2004-2005 eğitim-öğretim yılında Hatay ili Merkez ilçesinde bulunan 36 ilköğretim okulundaki Türkçe öğretmenlerinden aldıkları 96 adet yazılı sınav kâğıdındaki soruları içerik çözümlemesi yoluyla Bloom'un (1956) bilişsel alana ilişkin sınıflandırması ile Pearson ve Johnson'ın (1978) metinle ilgili sorulara yönelik sınıflamasını kullanarak incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre Türkçe dersi yazılı sınavlarında, büyük oranda alt bilişsel düzeylerde sorular sorulduğunu tespit etmişlerdir.

Çevik (2009), çalışmasında öğrencilerin o yılın öğretim programında belirtilen kazanımları elde etme seviyesini ölçmek amacıyla yapılan Seviye Belirleme Sınavı ile öğretmenlerin yazılı sınav sorularının MEB ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi altıncı ve yedinci sınıf öğretim programlarına uygunluğunu incelemiştir. Araştırmanın sonucunda;

öğretmenlerin soru hazırlarken programı dikkate almadıklarını, SBS'nin de program kazanımlarını ölçme amacından uzak olduğunu saptamıştır.

Eyüp (2012), çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının farklı edebi türlerdeki metinlerle ilgili hazırladıkları soruların yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisi açısından değerlendirmeyi amaçlamıştır. Doküman inceleme yönteminin kullanıldığı çalışmanın örneklemini Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümü dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem grubuna farklı türlere ait üç metin vererek bunlarla ilgili sorular hazırlamalarını istemiştir. Adayların soruların %34,6'sını hatırlama, %45,9'unu anlama, %3,2'sini uygulama, %1,3'ünü çözümüleme, %10,4'ünü değerlendirme ve %4,5'ini yaratma kategorisine göre hazırladıklarını tespit etmiştir. Öğretmen adaylarının daha çok hatırlama ve anlama düzeyinde soru hazırladıklarını, bilgi boyutunda olgusal ve kavramsal bilgiye yönelik soruların ağırlıklı olduğunu görmüş ve adayların, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilecek sorular hazırlayamadıklarını belirlemiştir.

Kavruk ve Çeçen (2013), çalışmalarında Türkçe öğretmenlerinin yaptığı yazılı sınav sorularının hangi seviyede becerileri ölçtüğünü Bloom taksonomisine göre tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada Malatya il merkezinde bulunan 12 ilköğretim okulunda görev yapan 38 Türkçe öğretmenin altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf derslerinde yaptıkları yazılı sınavlar incelenmiş, bu sınavlarda sorulan 2427 soru, araştırma kapsamında değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda soruların büyük kısmının alt düzey becerileri ölçen bilgi, kavrama ve uygulama basamağında olduğu görülmüştür. Sınıf seviyesine göre soruların basamaklarında düzenli bir yükseliş görülmemiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlardan biri de okullar arasında düzenli bir dağılımın olmamasıdır.

Tokcan ve Çevik (2013), çalışmalarında ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının MEB ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi altı ve yedinci sınıf öğretim programlarına uygunluğunu incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin yazılı sınav soruları ile programda yer alan ünite işleniş süreleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını, öğretmenlerin yazılı sınav sorularının program kazanımlarına dağılımında bir orantısızlık söz konusu olduğunu, soruların bazı kazanımlarda yoğunluk kazanırken bazı kazanımlarla ilgili hiç soru sorulmadığını tespit etmişlerdir.

Ünlü, Öztürk ve Tağa (2014), çalışmalarında Türkçe derslerinin ölçme değerlendirme sürecinde öğrenci başarısını belirlemek için uygulanan sınav kâğıtlarının

durumunu incelemişlerdir. Araştırma sonucunda sınav kâğıtlarında sınav türü olarak en fazla çoktan seçmeli sınavların tercih edildiğini ve bunu sırasıyla yazılı ve karma sınavların takip ettiğini tespit etmişlerdir. Bu sınavlarda beceri alanlarından okuma ve yazmaya bütün sınıf düzeylerinde ve sınavlarda ağırlık verildiğini, okuma becerilerine yönelik sorular bütün sınavlarda yer alırken yazma becerilerine yönelik sorular sınavların yaklaşık yarısında bulunmadığını; buna karşılık sınav kâğıtlarında konuşma ve dinleme becerilerine yönelik herhangi bir sorunun olmadığını tespit etmişlerdir. Bir bilgi alanı olarak değerlendirilen dil bilgisine ise beşinci sınıflardaki sınav kâğıtlarının çok küçük bir kısmı dışında bütün sınıf düzeylerinde ve sınavlarda yer verildiğini tespit etmişlerdir.

Cayhan ve Akın (2015), çalışmalarında sekizinci sınıf öğrencilerinin 2014-2015 eğitim-öğretim yılı I. Dönem TEOG sınavı Türkçe dersi sorularının sekizinci sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımlarla ilişkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Doküman analizi yaptıkları çalışmalarında TEOG'da sorulan 20 adet Türkçe dersi sorusunu kullanmışlardır. Araştırma sonucunda Türkçe dersi sorularının okuma dil becerisi, yazma dil becerisi ile dil bilgisine ait kazanımlardan sorulduğunu tespit etmişlerdir. Türkçe dersi sorularının her birine yönelik öğretim programında en az bir kazanım tespit etmişlerdir fakat sınavın çoktan seçmeli test şeklinde gerçekleşmesi nedeniyle dinleme ve konuşma dil becerisine yönelik kazanımları bu sınavda yoklayamadıklarını belirtmişlerdir.

Yıldız (2015), çalışmasında Türkçe dersindeki soru türlerini yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre analiz ederek soruların bilgi ve bilişsel süreç boyutunda hangi basamakta olduğu ve dolayısıyla öğretmenlerin öğrencileri hangi basamaklara göre ölçtüklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz yarı döneminde beş, altı ve yedinci sınıflarda Türkçe dersi sınav kâğıtları doküman incelemesi yoluyla analiz etmiştir. Araştırma bulgularına göre soruların ağırlıklı olarak bilgi boyutunda kavramsal bilgi; bilişsel süreç boyutunda ise anlama basamağında olduğunu tespit etmiştir.

Yavuz ve Bilgeç (2016), çalışmalarında açık uçlu soruların kullanıldığı sınavlara dair öğrenci ve öğretmenlerin yaklaşımlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla Fransa'nın Baccalauréat sınav sorularını incelemişler, Türkiye'deki öğretim programına uygun olan sorular ile uygulamalar yapmışlardır. Çalışmanın ögesi konumundaki öğrenci, bilgi ve öğretmen arasındaki ilişkileri ele almışlardır. Öncelikle öğrencilerin, açık uçlu sorulara verdikleri cevapları incelemişler, daha sonra bu cevapların farklı değerlendiriciler tarafından puanlandırılmasını istemişlerdir. Böylelikle açık uçlu sorularla yapılan sınavlarda ölçme

değerlendirilmesi açısından karşılaşılabilecek çeşitli problemlerin ortaya çıkarılmasını amaçlamışlardır. Amaçlı örneklem yönteminin kullanıldığı bu özel durum çalışmasında 115 öğrenci ve 28 öğretmenle çalışmışlar ve araştırmanın sonucunda öğretmenlerin aynı cevap kâğıdına verdikleri puanlar arasında tutarsızlıklara rastlamışlardır.

2.3.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Omar, Haris, Hassan, Rahmat, Zainal ve Zulkifli (2011), çalışmalarında eğitimcilerin bazen soruların Bloom'un bilişsel düzeyinde hangi ögeye karşılık geldiğini sınıflandırabilmek için analizler yaparken zorluk yaşayabileceklerini dile getirmişlerdir. Sınav sorularının otomatik bir analizini yapabilmek için kural tabanlı bir yaklaşım benimsemişlerdir. Teknoloji ve Fen Bilimleri Fakültesi final sınav sorularından oluşan 100 soruluk bir derleme kullanılmışlardır. Sonuç itibariyle kuralların, sınav sorularında Bloom'un sınıflandırma kategorisinin doğru bir şekilde tanımlanmasına yardımcı olabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Gelecekteki çalışmalarda sistemin etkililiğini artırmak için daha fazla kural geliştirilip test edilebileceğini belirtmişlerdir.

Kim, Patel, Uchizono ve Beck (2012), çalışmalarında bir farmakoterapötik kursunda çoktan seçmeli sınav sorularına Bloom'un taksonomisi dâhil ederek öğrenmede iyileşme alanlarını tespit etmedeki etkinliğini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Bloom'un taksonomisini çoktan seçmeli sınav sorularına uygulamışlardır. Sınavlar, 2006'dan 2010'a kadar gerekli olan bir terapötik kurs olan Genel İlaç Bakımı II için öğrencilerin kurs harf notlarını doğrudan belirlemek için kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda Bloom'un taksonomisinin farklı öğrenme alanları içeren iyi tasarlanmış çoktan seçmeli soruların, büyük sınıflardaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini değerlendirebilmek için potansiyel bir yöntem olabileceği sonucuna ulaşmışlardır.

Van Velzen (2016), çalışmasında Hollanda'da matematik müfredatı ile ilgili soruların gündeme getirildiği durumlarda müfredatın problem çözme sürecine dikkat çeken, öğrencileri destekleyen problemleri içermesi gerektiğini söylemiştir. Çalışmaya on birinci sınıf düzeyinde 18 lise öğrencisi katılmıştır. Karşılaştırmaların yapılmasını sağlamak için, iki farklı türden matematiksel düşünme problemi oluşturmuştur. Bunları, çeşitli sorular içeren karmaşık matematiksel düşünme problemleri oldukları için düşündürücü görevler olarak adlandırmıştır. Çalışmanın sonucunda anlamlı sonuçlar elde edildiğini ifade etmiştir. Sonuç olarak, alternatif düşünme ve matematiksel düşünme problemlerini içerecek şekilde düşünme problemleri için değerlendirme yöntemlerini araştıran yeni araştırmalara ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu yaklaşımlarda var olan durumdan hareket edilir ve herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabasına girilmez (Karasar, 2017). Çalışmada nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Nitel araştırmalar verilerin teker teker okunması yoluyla kod ve kategorilere dayalı olarak araştırma sonuçlarının sunulmasını sağlar (Merriam, 1998, s.58).

Araştırma verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar ve bir araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini olanaklı kılar (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

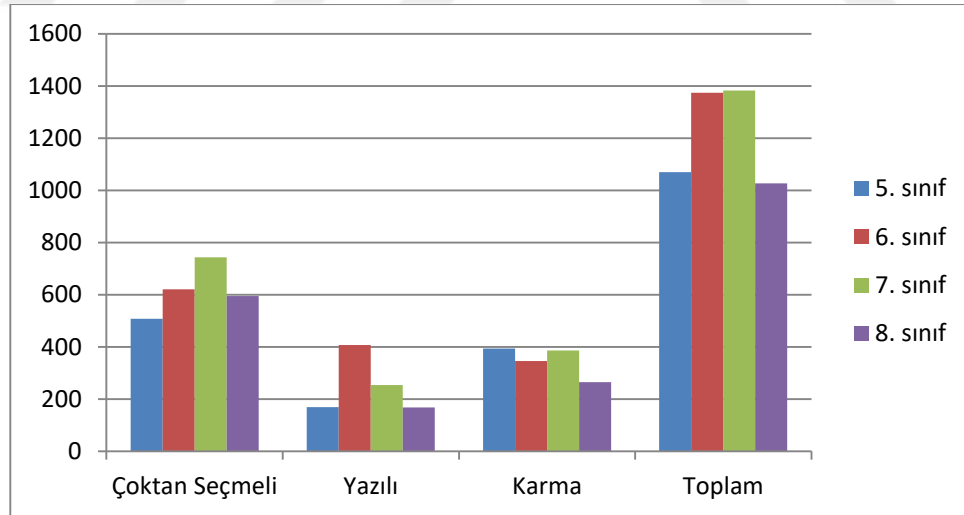
3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Burdur ili Bucak ilçesinde yer alan 20 ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin 2017-2018 eğitim-öğretim yılında uyguladıkları beş, altı, yedi ve sekizinci sınıf Türkçe dersi sınav soruları oluşturmaktadır.

Tablo 3.1. Toplam Soru Sayısının Sınıf Düzeylerine ve Sınav Türlerine Göre Dağılımı

	Çoktan Seçmeli	Yazılı	Karma	Toplam
5. sınıf	507	169	393	1069
6. sınıf	621	407	346	1374
7. sınıf	743	254	386	1383
8. sınıf	595	168	264	1027
Toplam	2466	998	1389	4853

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere araştırmada çoktan seçmeli, yazılı ve karma olmak üzere üç sınav türünden; beşinci sınıflarda 1027 soru, altıncı sınıflarda 1374 soru, yedinci sınıflarda 1383 soru, sekizinci sınıflarda 1027 soru incelenmiştir. Beş, altı, yedi ve sekizinci sınıfların tamamında toplamda 4853 soru incelenmiştir.



Grafik 3.1. Toplam Soru Sayısının Sınıf Düzeylerine ve Sınav Türlerine Göre Dağılımı

Grafik 3.1’e göre Türkçe öğretmenlerinin uygulamış olduğu sınavlarda tüm sınıf seviyelerinde en fazla çoktan seçmeli soruları tercih ettiği görülmektedir. Bununla birlikte yazılı sınav türünün en fazla altıncı sınıflarda tercih edildiği görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Süreci

Burdur İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan izinle örnekleme alınan ortaokullardaki Türkçe öğretmenlerinden 2017-2018 eğitim-öğretim yılında uygulamış oldukları Türkçe dersi sınav sorularından tüm sınıf seviyelerinde I. Dönem ve II. Dönem olmak üzere sınav sorularından birer örnek alınmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Uygulama sonrasında toplanmış olan verilerin incelenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi genellikle çok sayıdaki metin içeriklerinin ortak yönlerini ortaya çıkarmak amacıyla, önemli olan anlamların yapılandırılmasına ve sınıflandırılmasına yönelik, nitelden nicele doğru genelleştirmeyi sağlayan bir yorum biçimidir (Gökçe, 2006, s. 17-18). İçerik analizinde yapılan temel işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırma kapsamında toplanan Türkçe dersi yazılı soruları 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımlara göre incelenmiştir. Sorular önce ilgili olduğu beceri alanına göre sonra da o beceri alanının ilgili olduğu kazanımına göre sınıflandırılmıştır. Tespit edilen kazanımların kazanım numaraları; sınıf düzeyi, beceri alanı ve kazanım numarasına göre T.8.3.17 şeklinde programdaki şekliyle soruların üzerine not edilerek kodlanmıştır.

İçerik analizi tekniğinde nesnelliğin bir şartı olan güvenilirliğin sağlanması, belirlenen soruların yorumlarının araştırmacıdan araştırmacıya ya da iki farklı zamanda değişmemesine bağlıdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu kapsamda içerik analizi ile elde edilen verilerin güvenilirliğinin sağlanması için, incelenen sınav kâğıtlarındaki soruların Program'daki kazanımlarla eşleştirilmesi aşamasında bir alan uzmanının da görüşleri alınmıştır. Sorular uzman kişi tarafından da Program'daki (2018) kazanımlara göre sınıflandırılmış ve araştırmacıyla benzer kodlama ve sonuçlara ulaşılmıştır. Güvenilirlik hesaplamasında Miles ve Huberman'ın (1994) "Güvenilirlik= Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)" formülü kullanılmış ve araştırmacılar arasındaki güvenilirlik %99 olarak bulunmuştur. Sonucun %70'in üzerinde çıkması araştırmanın güvenilirliği için yeterli bir orandır (Miles ve Huberman 1994). Bu nedenle elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

Soruların analizinde soru sayısının fazla olmasından dolayı SPSS ve EXCEL paket programlarından yararlanılarak veriler tablolaştırılmıştır. Verilerin SPSS 22 programına girilebilmesi için sınıf düzeyleri ve sınav türleri belirlenmiştir. Soru sayısı 25'e sabitlenerek; 0=soru yok, 1=kazanım yok, 2=dinleme/izleme, 3=konuşma, 4=akıcı konuşma, 5=söz varlığı, 6=anlama, 7=yazma anlamına gelecek şekilde değer etiketi belirlenmiştir. Tüm sınıf düzeylerinde ve beceri alanlarında sorulan toplam soru sayıları, herhangi bir kazanım karşılığı olmayan soru sayıları, soruların hangi beceri alanı ile ilgili olduğu belirlendikten sonra beceri alanı içerisinde hangi kazanımlarla ilgili olduğu belirlenmiş ve Microsoft Excel 2010 programı kullanılarak yüzde ve frekans değerleri bulunmuştur.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

4.1. Problem Cümlesine Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın problem cümlesine (Ortaokul Türkçe dersi sınav sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programı'na uyumu ne düzeydedir?) ilişkin bulgular Tablo 4.1'de verilmiştir:

Tablo 4.1. Sınav Sorularının Beceri Alanlarına Göre Dağılımı

	Kazanım Yok		Dinleme/İzleme		Konuşma		Okuma		Yazma		Toplam	
	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%
Test Türü	179	7,2	1	0,04	1	0,04	1798	72,9	487	19,7	2466	100
Yazılı	90	9	3	0,3	1	0,1	715	71,6	189	18,9	998	100
Karma	125	8,9	1	0,07	1	0,07	1018	73,2	244	17,5	1389	100
Toplam	394	8,1	5	0,1	3	0,06	3531	72,8	920	19	4853	100

Tablo 4.1'e göre Türkçe dersinde öğrencilere toplam 4853 soru sorulduğu görülmektedir. Sorulan soruların %72,8'inin okuma becerisiyle, %19'unun yazma becerisiyle ilgili olduğu, %8,1'lik bir diliminin beceri alanlarındaki herhangi bir kazanımla eşleşmediği, dinleme/izleme (%0,1) ve konuşma (%0,06) becerileriyle ilgili çok az sayıda sorunun sorulduğu söylenebilir.

Program'da temel dil becerileri içerisinde okuma becerilerine ağırlık verilmektedir. Buna bağlı olarak okuma becerisine, dinleme ve konuşma becerisinin aksine bütün sınavlarda yer verildiği görülmektedir. Ayrıca okumaya dönük soru hazırlamanın daha kolay oluşu ve merkezi sınavlarda okuma becerisine dönük soruların ağırlıkta oluşunun da bu tablonun ortaya çıkışında etkili olduğu söylenebilir.

Test türü sınavların tümünde yazma becerileriyle ilgili kazanımlara yer verildiği görülmektedir. Sorular, yazma becerisiyle ilgili kazanımları bilgi düzeyinde ölçmekte fakat öğrencinin bu sorulara doğru cevap vermesi, bu bilgileri beceri haline dönüştürdüğünü göstermemektedir. Örneğin;

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yazım yanlışı yoktur?

- A)Okula gelmeyince yokluğunu hemen farketti.
- B)Hoşçakal deyip arkasına bakmadan gitti.
- C)Her şeyi neden yanlış anlıyorsun?
- D)Ben de kalmış bütün kitapların.

Sorusu yedinci sınıflara sorulmuş bir sorudur. Bu soruya doğru cevap veren bir öğrencinin yazı yazarken bu bilgileri uygulayıp uygulayamadığını bilemeyiz. Ayrıca öğrenci, bu soruyu rastgele işaretleyerek de doğru yapmış olabilir. Benzer bir durum noktalama işaretleri için de geçerlidir. Örneğin;

Eş görevli sözcükler arasına konur.

Söze “alay” anlamı katmak için kullanılan işareti yay ayraç içine alınır.

Satıra sığmayan kelimeleri heceden bölmek için kullanılır.

Yukarıda sözü geçen noktalama işaretleri hangileridir?

- A) Virgül, ünlem, kısa çizgi
- B) Nokta, yay ayraç, uzun çizgi
- C) İki nokta, noktalı virgül, kıs çizgi
- D) Virgül, soru işareti, tırnak işareti

Sorusu da yedinci sınıflara sorulmuş bir sorudur. Bu soruya doğru cevap veren öğrencinin de noktalama işaretleriyle ilgili bu bilgileri uygulayıp uygulayamadığını bilemeyiz.

2018 Programı'na göre analiz edilen sınav sorularının betimsel verilerine göre; belirli konularla (sözcükte anlam, cümlede anlam, parçada anlam, vb.) ilgili soruların, kazanım

karşılığı olmadığı halde tüm sınıf düzeylerinde görülmesi dikkat çeken bir durumdur. Örneğin;

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “ısınmak” sözcüğü mecaz anlamda kullanılmıştır?

- A) Hava ısınınca doğa canlandı.
- B) Yeni gelen öğrenci sınıfa çabuk ısındı.
- C) Soba yanınca oda hemen ısındı.
- D) Biraz çalışınca arabanın motoru ısındı.

Sorusu sekizinci sınıf öğrencilerine sorulmuş bir sorudur. Bu soruyla ilgili olarak 2018 Programı’nda beşinci sınıf düzeyinde kazanım yer almaktadır:

T.5.3.33. Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder (MEB, 2018).

2015 Programı’nda ise konuyla ilgili soruların ilişkilendirilebileceği sekizinci sınıf düzeyinde de kazanım bulunmaktadır:

T8.2.30. Okuduğu metindeki sözcük ve sözcük gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı fark eder. (MEB, 2015).

Bir başka örnek de parçada anlam konusu ile ilgilidir. Aşağıdaki soru da sekizinci sınıf öğrencilerine sorulmuş bir sorudur:

- 1. O yanlışlardan sadece onları yaptıktan sonra kurtulabilirdim.
- 2. Ancak hiçbirinden şikâyetçi değilim.
- 3. Yaşamım boyunca da birçok yanlışla düştüm.
- 4. Çünkü yapılması gereken yanlışlardı bunlar.
- 5. Çok uzun ve yoğun bir yaşam sürdüm.

Numaralanmış cümlelerle anlamlı bir paragraf oluşturulduğunda sıralama nasıl olur?

- A) 5 - 3 - 2 - 4 - 1
- B) 3 - 1 - 5 - 4 - 2
- C) 5 - 1 - 4 - 2 - 3
- D) 1 - 5 - 4 - 3 - 2

Bu soruyla ilgili olarak da 2018 Programı’nda altıncı sınıf düzeyinde kazanım yer almaktadır:

T.6.4.2. Bilgilendirici metin yazar. a) Öğrencilerin konu ve ana fikri belirlemeleri, buna göre giriş, gelişme, sonuç bölümlerinde yazacaklarının taslağını oluşturmaları ve ilk paragrafta amaçlarını ifade etmeleri sağlanır (MEB, 2018).

2015 Programı’nda bu konuyla ilgili soruların ilişkilendirilebileceği sekizinci sınıf düzeyinde de kazanımlar bulunmaktadır:

T8.2.7. Paragrafın yapısını bilir.

T8.3.1.1. Belirlediği konu etrafında bir taslak oluşturur.

T8.3.1.2. Oluşturduğu taslakta serim, düğüm ve çözüm bölümlerine yer verir.

T8.3.1.3. Paragraflar arasında uygun geçiş ifadeleri kullanır.

T8.3.1.4. Herhangi bir olayı veya etkinliği oluş sırası içinde yazar.

T8.3.2. Herhangi bir işin yapılması, işlemin gerçekleştirilmesi vb. konularda işlem basamaklarını sırası ile yazar.

T8.3.4.9. Paragraflar veya metnin bölümleri arasında ana fikri, görüş veya tezi destekleyecek şekilde bağlantı kurarak metnin kendi içinde tutarlılığını sağlar (MEB, 2015).

Bu durum Program'ın (MEB, 2018) sarmal yapısıyla açıklanabilir. İçeriğin doğrusal bir sıralama izlemediği sarmal programlamada önceden öğrenilmiş olan bazı konular, gerektikçe tekrar edilebilir. Bu tekrarların amacı konuyu hatırlatmaktan ziyade konunun kapsamını genişletmektir. Konuların yeri ve zamanı geldikçe tekrar tekrar öğretilmesi söz konusu olduğunda bu yaklaşımdan yararlanılır (Demirel, 2015, s.127). Bu doğrultuda 2018 Programı'nın içeriği sadeleştirilmiş olmasına rağmen Program sarmal yapı özelliğini devam ettirmektedir ve öğretmenlerin de Program'ın bu özelliğinden hareketle sınavlarında aynı konularla ilgili soruları farklı sınıf düzeylerinde sorduğu söylenebilir.

4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemine (Ortaokul Türkçe dersinde uygulanan sınavların, sınav türü ve sınıf düzeyi bakımından dağılımı nasıldır?) ilişkin bulgular, Tablo 4.2'de verilmiştir:

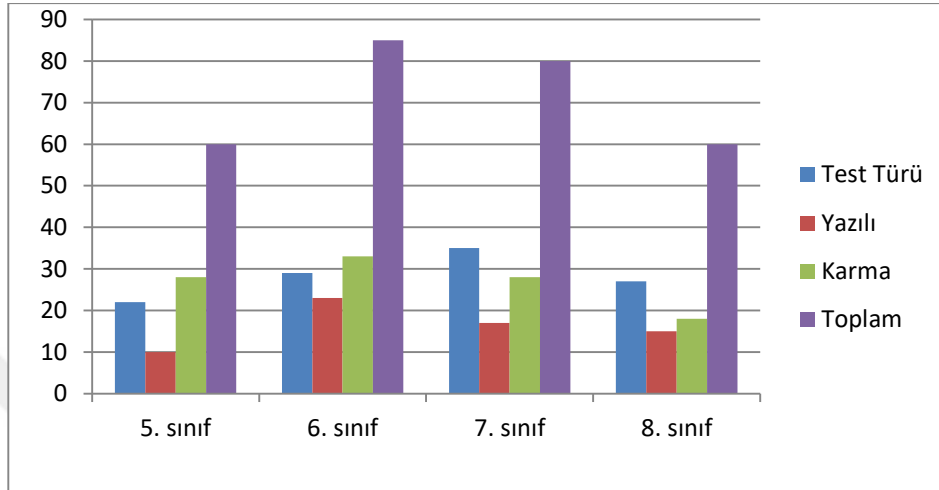
Tablo 4.2. Ortaokul Türkçe Dersi Sınavlarının Sınav Türü ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

	Test Türü		Yazılı		Karma		Toplam	
	Sınav Sayısı	%	Sınav Sayısı	%	Sınav Sayısı	%	Sınav Sayısı	%
5. sınıf	22	36,6	10	16,6	28	46,6	60	100
6. sınıf	29	34,1	23	27	33	38,8	85	100
7. sınıf	35	43,7	17	21,3	28	35	80	100
8. sınıf	28	46,6	15	25	17	28,3	60	100
Toplam	114	40	65	22,8	106	37,2	285	100

Tablo 4.2 incelendiğinde öğretmenlerin uygulamış olduğu 285 sınavın 114'ünün (%40) test türü, 65'inin (%23) yazılı, 106'sının (%37) karma sınavlar olduğu görülmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında test türü sınavlar ve karma sınavların daha kolay uygulanabilir olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu sınavların daha objektif puanlanabilir olması da öğretmenler tarafından tercih edilmesinde etkili olmuş olabilir.

Ortaokul öğrencilerine yönelik yapılan sınavlarda öğretmenlerin kullanmış oldukları sınav türleri sınıf düzeyi açısından incelendiğinde; beşinci ve altıncı sınıflarda karma sınavların, yedinci ve sekizinci sınıflarda ise test türü sınavların Türkçe öğretmenleri

tarafından daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Bu durum merkezi sınavlarda çoktan seçmeli soruların yer almasıyla açıklanabilir. Ayrıca okul ortalamalarının liselere girişte etkili olmasında öğretmenleri, ölçme değerlendirme objektif olma adına test türü sınavlara yönelttiği düşünülebilir. Sınav türlerinin sınıf düzeylerine göre dağılımı Grafik 4.1’de verilmiştir:



Grafik 4.1. Sınav Türlerinin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Grafik 4.1’e göre beşinci sınıflarda 10 (%16,6), altıncı sınıflarda 23 (%27), yedinci sınıflarda 17 (%21,3) ve sekizinci sınıflarda 15 (%25) sınavın yazılı sınav olduğu görülmektedir. Özellikle, kademeli geçişin söz konusu olduğu beşinci sınıflarda yazılı sınavların çok fazla tercih edilmediği dikkat çekmektedir. Karma sınavlar ise: beşinci sınıflarda %46,6 (28), altıncı sınıflarda 38,8 (33), yedinci sınıflarda %35 (28) ve sekizinci sınıflarda %28,3 (17) oranında uygulanmıştır.

Türkçe derslerinde ölçme değerlendirme yapmak amacıyla kullanılan yazılı kâğıtlarındaki sorular, sınav türlerine göre test türü, yazılı ve karma sınav olmak üzere üç grupta incelenmiştir. İlgili alan yazın incelendiğinde sınav türlerinin farklı ölçütlere göre farklı biçimlerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Ancak eldeki araştırmada sınav kâğıtlarını bu sınıflandırmalara göre incelemek mümkün olmamıştır. Çünkü bazı sınavlarda açık uçlu sorular, kısa cevaplı sorular, boşluk doldurmalı maddeler, doğru-yanlış maddeleri, eşleştirme maddeleri gibi birden çok soru tipinin yanı sıra çoktan seçmeli soruların yer alması; sınavların bu sınıflamaya göre incelenmesini zorlaştırmıştır. Bu sebeple birden çok soru tipinin yer aldığı sınavlar karma sınav grubuna dâhil edilerek değerlendirilmiştir.

4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemine (Ortaokul Türkçe dersinde uygulanan test türü sınav sorularının Program'daki kazanımlarla uyumu nasıldır?) ilişkin bulgular, Tablo 4.3'te verilmiştir:

Tablo 4.3. Test Türü Sınav Sorularının Program'daki Kazanımlarla Uyumu

	Kazanım Yok		Dinleme/İzleme		Konuşma		Okuma				Yazma				TOPLAM	
							Akıcı Konuşma		Söz Varlığı		Anlama					
	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%
5. sınıf	12	2,3	0	0	0	0	0	0	96	18,9	316	62,3	83	16,3	507	100
6. sınıf	100	6,1	1	0,1	1	0,1	0	0	238	38,3	210	33,8	71	11,4	621	100
7. sınıf	40	5,3	0	0	0	0	0	0	309	41,5	258	34,7	136	18,3	743	100
8. sınıf	27	4,5	0	0	0	0	0	0	139	23,3	232	38,9	197	33,1	595	100
Toplam	179	7,2	1	0,04	1	0,04	0	0	782	31,7	1016	41,2	487	19,7	2466	100

Tablo 4,3'e göre öğretmenler test türü sınavlarda; beşinci sınıflarda 507 soru, altıncı sınıflarda 621 soru, yedinci sınıflarda 743 soru, sekizinci sınıflarda 595 soru olmak üzere toplam 2466 soru sormuştur. Test türü sınavlarda okuma becerisiyle ilgili olarak 782 soruda söz varlığına dair kazanıma, 1016 soruda anlamaya dair kazanıma yer verildiği, akıcı konuşmaya dair herhangi bir kazanıma ise sorularda yer verilmediği görülmüştür. 487 soruda yazma becerisiyle ilgili kazanımlara yer verildiği görülmüş ayrıca 179 soru da herhangi bir kazanımla ilişkilendirilememiştir.

Beşinci sınıflarda 507 sorunun 12'sinde (%2,3) herhangi bir kazanıma rastlanmamış; 96' sının (18,9) söz varlığı, 316' sının (%62,3) anlama, 83'ünün (%16,3) yazma becerisi kazanımlarına yönelik olduğu görülmüştür. Beşinci sınıflara sorulan 507 sorunun 412'sinde (%81,2) okuma becerisiyle ilgili kazanıma rastlanmıştır. Okuma becerisini takiben 83 sorunun (%16,3) yazma becerileriyle ilgili olduğu görülmektedir. Buna karşın dinleme/izleme ve konuşma becerilerine ilişkin hiçbir sorunun olmayışı dikkati çekmektedir. Bu bilgilerden hareketle test türü sınavlarda beşinci sınıflarda sadece okuma ve yazma becerileriyle ilgili kazanımlara yer verildiği söylenebilir.

Altıncı sınıflarda 621 sorunun 100'ünde (%16,1) herhangi bir kazanıma rastlanmamış; 1' inin (%0,1) dinleme/izleme, 1' inin (%0,1) konuşma, 238' inin (38,3) söz varlığı, 210'unun (%33,8) anlama, 71' inin (%11,4) yazma becerisi kazanımlarına yönelik olduğu görülmüştür. Altıncı sınıflara sorulan 621 sorunun 448'inde (%72,1) okuma becerisiyle ilgili kazanıma rastlanmıştır. Ancak 100 soruda (%16,1) herhangi bir kazanıma yer verilmediği görülmüştür. Altıncı sınıf sınav soruları 2015 ve 2018 Programlarına göre karşılaştırmalı olarak incelendiğinde 2018 Programı'nda kazanım karşılığı olmayan birçok sorunun 2015 Programı'nda kazanım karşılığı olduğu tespit edilmiştir. Bu durum kademeli geçişten en çok etkilenen sınıfın altıncı sınıflar olduğunu düşündürmektedir.

Yedinci sınıflarda 743 sorunun 40'ında (%5,3) herhangi bir kazanıma rastlanmamış, 309' unun (41,5) söz varlığı, 258'inin (%34,7) anlama, 136'sının (%18,3) yazma becerisi kazanımlarına yönelik olduğu görülmüştür. Yedinci sınıflara sorulan soruların 567'sinin (%76,2) okuma becerisi kazanımlarına yönelik olduğu tespit edilmiştir.

Sekizinci sınıflarda 595 sorunun 27'sinin (%4,5) herhangi bir kazanıma rastlanmamış, 139'unun (23,3) söz varlığı, 232'sinin (%38,9) anlama, 197'sinin (%33,1) yazma becerisi kazanımlarına yönelik olduğu görülmüştür. Sekizinci sınıflara sorulan soruların ise 341'i (%57,3) okuma becerisi kazanımlarına yöneliktir. Tablo 4.3'e göre, diğer sınıf düzeyleriyle karşılaştırıldığında yazma becerisi kazanımlarına yönelik en fazla soru, sekizinci sınıf düzeyinde sorulmuştur.

Bu bilgiler ışığında, öğretmenlerin test türü sınavlarda çoğunlukla okuma ve yazma becerilerine ilişkin kazanımlara yönelik sorular sorduğu söylenebilir. Ancak akıcı konuşma, dinleme/izleme ve konuşma becerilerine ilişkin kazanımlara yönelik fazla soru sorulmamıştır.

4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 4.4'e göre yazılı sınavlarda; beşinci sınıflarda 169 soru altıncı sınıflarda 407 soru, yedinci sınıflarda 254 soru, sekizinci sınıflarda 168 soru olmak üzere toplam 998 soru sorulmuştur. Yazılı sınavlarda okuma becerisiyle ilgili olarak 285 soruda söz varlığına yönelik kazanıma, 430 soruda anlamaya yönelik kazanıma yer verildiği, akıcı konuşmaya yönelik hiç soru sorulmadığı görülmüştür. 189 soruda yazma becerisiyle ilgili kazanımlara yer verildiği tespit edilmiş ayrıca 90 soruda herhangi bir kazanımla ilişkilendirilememiştir.

Beşinci sınıflarda 169 sorunun 7'sinin (%4,1) herhangi bir kazanımla eşleşmediği; 3'ünün (%1,7) dinleme/izleme, 41'inin (24,2) söz varlığı, 92'sinin (%54,4) anlama, 26'sinin (%15,3) yazma becerisi kazanımlarına yönelik olduğu görülmüştür. Beşinci sınıflara sorulan 169 sorunun 133'ünün (%78,6) okuma kazanımlarına yönelik olduğu tespit edilmiştir.

Altıncı sınıflarda 407 sorunun 74'ünün (%18,1) herhangi bir kazanıma rastlanmamış; 1'inin (%0,2) konuşma, 109'unun (26,7) söz varlığı, 170'inin (%41,7) anlama, 53'ünün (%13) yazma becerisi kazanımlarına yönelik olduğu görülmüştür. Altıncı sınıflara sorulan 407 sorunun 279'unun (%68,4) okuma becerisine ilişkin kazanımlara yönelik olduğu belirlenmiştir.

Yedinci sınıflarda 254 sorunun 5'inin (%1,9) herhangi bir kazanıma rastlanmamış, 97'sinin (38,1) söz varlığı, 95'inin (%37,4) anlama, 57'sinin (%22,4) yazma becerilerine ilişkin kazanımlara yönelik olduğu görülmüştür. Yedinci sınıflara sorulan 254 sorunun 192'sinin (%75,5) okuma becerisi kazanımlarına yönelik olduğu bulgulanmıştır.

Sekizinci sınıflarda 168 sorunun 4'ünün (%2,3) herhangi bir kazanıma rastlanmamış, 38'inin (22,6) söz varlığı, 73'ünün (%43,4) anlama, 53'ünün (%31,5) yazma becerilerine ilişkin kazanımlara yönelik olduğu görülmüştür. Sekizinci sınıflara sorulan 168 sorunun 111'inin (%66) okuma becerisine ilişkin kazanımlara yönelik olduğu belirlenmiştir.

Bu bilgilerden hareketle öğretmenlerin yazılı sınavlarda da çoğunlukla okuma ve yazma becerileriyle ilgili kazanımlara yönelik sorular sorduğu, dinleme/izleme ve konuşma becerileriyle ilgili kazanımlara yönelik fazla soru sormadığı söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine (Ortaokul Türkçe dersinde uygulanan yazılı sınav sorularının Program'daki kazanımlarla uyumu nasıldır?) ilişkin bulgular, Tablo 4.4'te verilmiştir:

Tablo 4.4. Yazılı Sınav Sorularının Program'daki Kazanımlarla Uyumu

Kazanım Yok		Dinleme/İzleme		Konuşma		Okuma				Yazma				TOPLAM		
						Akıcı Konuşma		Söz Varlığı		Anlama						
	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%
5. sınıf	7	4,1	3	1,7	0	0	0	0	41	24,2	92	54,4	26	15,3	169	100
6. sınıf	74	18,1	0	0	1	0,2	0	0	109	26,7	170	41,7	53	13	407	100
7. sınıf	5	1,9	0	0	0	0	0	0	97	38,1	95	37,4	57	22,4	254	100
8. sınıf	4	2,3	0	0	0	0	0	0	38	22,6	73	43,4	53	31,5	168	100
Toplam	90	9	3	0,3	1	0,1	0	0	285	28,5	430	43	189	19	998	100

4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemine (Ortaokul Türkçe dersinde uygulanan karma sınav sorularının Program'daki kazanımlarla uyumu nasıldır?) ilişkin bulgular, Tablo 4.5'te verilmiştir:

Tablo 4.5. Karma Sınav Sorularının Program'daki Kazanımlarla Uyumu

	Kazanım Yok		Dinleme/İzleme		Konuşma		Okuma				Yazma		TOPLAM			
					Akıcı Konuşma		Söz Varlığı		Anlama							
	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%	Soru Sayısı	%		
5. sınıf	10	2,5	0	0	0	0	0	0	83	21,1	235	59,7	65	16,5	393	100
6. sınıf	74	21,3	1	0,2	1	0,2	0	0	98	28,3	131	37,8	41	11,8	346	100
7. sınıf	26	6,7	0	0	0	0	0	0	150	38,8	147	38	63	16,3	386	100
8. sınıf	15	5,6	0	0	0	0	0	0	60	22,7	114	43,1	75	28,4	264	100
Toplam	125	9	1	0,07	1	0,07	0	0	391	28,1	627	45,1	244	17,5	1389	100

Tablo 4.5'e göre öğretmenler karma sınavlarda; beşinci sınıflarda 393 soru altıncı sınıflarda 346 soru, yedinci sınıflarda 386 soru, sekizinci sınıflarda 264 soru olmak üzere toplam 1389 soru sormuştur. Karma sınavlarda okuma becerisiyle ilgili olarak 391 sorunun söz varlığına ilişkin kazanıma, 627 sorunun anlamaya ilişkin kazanıma yönelik olduğu, akıcı konuşmaya ilişkin kazanımlara yönelik sorulara ise yer verilmediği tespit edilmiştir. 243 sorunun yazma becerisi kazanımlarına yönelik olduğu görülmüş ayrıca 125 soru da herhangi bir kazanımla ilişkilendirilememiştir.

Beşinci sınıflarda 393 sorunun 10'unun (%2,5) herhangi bir kazanıma rastlanmamış; 83'ünün (21,1) söz varlığı, 235'inin (%59,7) anlama, 65'inin (%16,5) yazma becerilerine ilişkin kazanımlara yönelik olduğu görülmüştür. Beşinci sınıflara sorulan 393 sorunun 318'i (%80,9) okuma becerisi kazanımlarına yöneliktir.

Altıncı sınıflarda 346 sorunun 74'ünde (%21,3) herhangi bir kazanıma rastlanmamış; 1'inin (%0,2) dinleme/izleme, 1'inin (%0,2) konuşma, 98'inin (28,3) söz varlığı, 131'inin (%37,8) anlama, 41'inin (%11,8) yazma becerilerine ilişkin kazanımlara yönelik olduğu görülmüştür. Altıncı sınıflara sorulan 346 sorunun 229'u (%66,1) okuma becerisine ilişkin kazanımlara yöneliktir.

Yedinci sınıflarda 386 sorunun 26'sında (%6,7) herhangi bir kazanıma rastlanmamış, 150'sinin (38,8) söz varlığı, 147'sinin (%38) anlama, 63'ünün (%16,3) yazma becerilerine ilişkin kazanımlara yönelik olduğu görülmüştür. Yedinci sınıflara sorulan 386 sorunun 297'si (%76,8) okuma becerisi kazanımlarına yöneliktir.

Sekizinci sınıflarda 264 sorunun 15'inde (%5,6) herhangi bir kazanıma rastlanmamış, 60'ının (22,7) söz varlığı, 114'ünün (%43,1) anlama, 75'inin (%28,4) yazma becerilerine ilişkin kazanımlara yönelik olduğu tespit edilmiştir. Sekizinci sınıflara sorulan 264 sorunun 174'ü (%65,8) okuma becerisine ilişkin kazanımlara yöneliktir.

Öğretmenlerin karma sınavlarda da diğer sınav türlerinde olduğu gibi çoğunlukla okuma ve yazma becerileriyle ilgili kazanımlara yönelik sorular sorduğu, dinleme/izleme ve konuşma becerilerine ilişkin kazanımlara sadece altıncı sınıf düzeyinde bir soru sorduğu, diğer sınıf düzeylerinde ise hiç soru sormadığı görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu araştırmada Ortaokul Türkçe dersi sınav sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programı'na uygunluk durumunu belirlemek amacıyla öğretmenlerin uyguladığı sınav soruları incelenmiştir. Böylece Türkçe öğretmenlerinin sınavlarda sınıf düzeyine göre en çok hangi sınav türünü kullandığı, sınavlarda sorulan soruların Program'daki öğrenme alanlarına göre nasıl bir dağılım gösterdiği belirlenmeye çalışılmıştır.

Elde edilen bulgulardan hareketle Türkçe öğretmenlerinden alınan sorular beceri alanlarına göre değerlendirildiğinde, sınavlarda öğretmenlerin en çok kullanmış oldukları sınav türünün test türü sınavlar olduğu, bunu karma ve yazılı sınavların takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınav sorularının Program'da yer alan öğrenme alanlarına yönelik olması bakımından orantılı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.2'deki bulgulara göre öğretmenler en fazla test türü sınavları (%40) tercih etmektedir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme sürecini kısa sürede tamamlamasına olanak sağlaması ve öğrencileri Liseye Geçiş Sınavı'na (LGS) hazırlaması gerekçeleriyle test türü sınavları tercih ettikleri düşünülmektedir. Ancak araştırmanın bu bulguları Benzer ve Eldem'in (2013) öğretmenlerin yazılı sınavlarda en çok yoruma dayalı ve açık uçlu soru tekniğini (% 50) kullandığını tespit ettikleri araştırmanın bulgularıyla çelişmektedir.

Deniz ve Keray Dinçel (2015) de Türkçe dersinde dinleme/izleme ve okuma gibi becerilerin başarı ölçümünde ağırlıklı olarak çoktan seçmeli ve açık uçlu soruların kullanıldığını tespit etmiştir. Bu durumun başarının ölçülmesinde bir kısır döngü hâlinde devam etmesine ve öğrencilerin farklı ölçme araçlarına uyum sağlayamamasına neden olabileceği sonucuna ulaşmaları dikkat çekicidir. Eldeki araştırma bulguları, anılan araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin yazılı sınav sorularında dikkat çeken diğer bir konu ise soruların sınıf düzeylerine göre dağılımıdır. Burada ölçme aracının kapsam geçerliliğinin olması ön plana çıkmaktadır. Soruların incelendiği yılda (2017-2018) yıl boyunca ilk dönem üç, ikinci dönem iki yazılı olmak üzere toplam beş yazılı sınav yapılmıştır. Her bir sınavda; beşinci sınıflarda ortalama 18, altıncı sınıflarda 16, yedinci sınıflarda 17, sekizinci sınıflarda 17 soru sorulduğu böylece Program'daki öğrenme alanlarına ilişkin birçok kazanımı ölçebilecek sayıda soru sorulduğu tespit edilmiştir. MEB (2017) tarafından yürütülen bir çalışmaya göre 2018 Programı'nda beşinci sınıflarda 68, altıncı sınıflarda 67, yedinci sınıflarda 75 sekizinci

sınıflarda 75 kazanım tespit edilmiş olmakla birlikte tüm sınıf düzeylerinde beş sınavın yapıldığı göz önüne alındığında; kapsam geçerliliği açısından soru sayısının yeterli olduğu söylenebilir.

Program’la ilgili olarak kademeli geçiş söz konusudur. Öğretmenlerin bazılarının kademeli geçişe dikkat ederek eski programa devam ettiği bazılarının ise yeni Program’daki kazanımlarla ilgili sorulara da sınavlarda yer verdiği görülmüştür. 2015 Programı’na göre altıncı sınıfta anlatılması gereken “Ses Bilgisi” konusu 2018 Programı’nda beşinci sınıfın kazanımları arasında yer almaktadır. 2016-2017 eğitim-öğretim yılında beşinci sınıflarda bu konu anlatılmadığı için öğretmenlerin altıncı sınıfların sınavlarında eski programa bağlı kalarak bu konuyla ilgili sorulara yer verdikleri görülmüştür. Tablo 4.3, Tablo 4.4, ve Tablo 4.5’te altıncı sınıflarda “kazanım yok” ifadesiyle ilgili oranların yüksek olmasının bu durumdan kaynaklandığı söylenebilir.

2018 Programı’na göre ölçme değerlendirme çalışmaları öğretim programının tüm bileşenleri ile büyük oranda uyum sağlamalı aynı zamanda da kazanım ve açıklamaların sınırları temel alınmalıdır. Bu bilgidен hareketle sınav soruları incelendiğinde, kazanım karşılığı olmayan bazı soruların programın sarmal yapısından dolayı farklı sınıf düzeylerindeki kazanımlara karşılık geldiği görülmüştür. Bazı soruların ise Program’ın hiçbir sınıf düzeyinde kazanım karşılığı tespit edilememiştir. Sınavlarda bu tür soruların yer almasında, İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavı (İOKBS) ve Liseye Geçiş Sınavı (LGS) gibi sınavlara hazırlığın etkili olduğu söylenebilir.

2018 Programı’nda “Gerçek Anlam, Mecaz Anlam, Terim Anlam” konuları ile ilgili kazanımlara beşinci sınıfların kazanımları arasında yer verilmiştir. Fakat sınav soruları incelendiğinde diğer sınıf seviyelerinde de bu konularla ilgili sorulara yer verildiği görülmüştür. Bu durum Direkci ve Yavuz’un (2018) Program’da yer alan kazanımların genel olarak sarmal bir yaklaşımla hazırlandığı ve buna yönelik kazanımların yeri geldikçe tekrar ettirildiği, açıklamalarının ve kazanım maddelerinin değiştirilerek kapsamının genişletildiği sonucunu ölçme değerlendirme süreci bakımından da desteklemektedir.

Sınav soruları Program’daki kazanımlara göre incelendiğinde dikkati çeken bir diğer durum da sözcük anlamı, cümle anlamı vb. birçok konuda tüm sınıf düzeylerinde soru sorulmasıdır. Sorulan bu soruların birçoğunun, sorunun sorulduğu sınıf düzeyinde herhangi bir kazanım karşılığı bulunmamaktadır. Bu durum Program’ın (MEB, 2018) sarmal yapıda hazırlanmasıyla ilgilidir. Aynı zamanda Program’a (MEB, 2018) göre sorular, eski ve yeni

bilgilerin birleştirilmesini gerektirmelidir ve ayrıca Program'da (MEB, 2018) birbirleriyle ilişkili kazanımların konu bütünlüğünün sağlanması için içerik yoğunluğu azaltılmıştır (TTKB, 2017).

Sınavlarda okuma becerisine yönelik daha fazla sorunun sorulduğu görülmektedir. Bununla birlikte okuma becerisiyle ilgili öğrenmelerin ölçme değerlendirilmesini sadece yazılı sınavlarla sınırlamak doğru değildir (Göğüş, 1978). Bunun yanı sıra Tablo 4.3, 4.4 ve 4.5'teki bulgulara göre sınavlarda okuma becerisinin alt başlığı akıcı konuşma ile ilgili kazanımlara yer verilmediği dile getirilmiştir. Öğretmenlerin konuşma etkinlikleriyle ilgili herhangi bir ölçek vb. bir uygulamasının olup olmadığı bilinmemektedir. Bu konu araştırma kapsamı dışında olduğu için konuyla ilgili yorumda bulunulmamıştır.

Tablo 4.3 ve 4.4'teki bulgular incelendiğinde öğretmenlerin dinleme/izleme ve konuşma becerileriyle ilgili sorulara yer vermedikleri görülmektedir. Bu bulgu, Hamzadayı ve Dölek'in (2017) Türkçe öğretmenlerinin büyük bir bölümünün konuşma becerisini değerlendirirken herhangi bir ölçme aracından yararlanmadığını bulguladıkları araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Karakoç Öztürk ve Altuntaş (2012) da araştırmalarında test türü sınavların yaygın kullanımından dolayı konuşma becerisinin öğretmen ve öğrenciler tarafından önemsenmediğini ve bu durumun konuşma becerisine yönelik çalışmaları olumsuz etkileyebileceğini belirtmiştir.

Tablo 4.3'teki bulgular incelendiğinde test türü sınavlarda yazma becerileriyle ilgili kazanımların yoklandığı sorulara yer verildiği görülmüştür. Yazma, yazım ve noktalama ile ilgili bu sorular, programdaki yazma becerisi ile ilgili kazanımlardır. Fakat beceri düzeyinde gözlenmesi gereken bu kazanımlara sınavlarda bilgi düzeyinde yer verildiği görülmüştür. Öğrencilerin bu bilgilere sahip olması, bu bilgileri beceriye dönüştürebiliyor olduğu anlamına gelmez.

Test türü sınavlar; uygulama süresinin kısa olması, puanlamanın objektif olması, değerlendirilme sürecinin hızlı olması vb. nedenlerden dolayı yaygın olarak kullanılmaktadır. Ancak bu testler eğitim sisteminin niteliğini olumsuz etkilemektedir (Güneş, 2016). Çünkü bu testler öğrencileri ezbere yöneltmekte ve öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini kısıtlamaktadır. Ayrıca Aşılıoğlu'na (1993) göre Türkçe dersinde bilişsel alanla ilgili bazı becerileri ölçebilen test türü sınavlar, yazılı ve sözlü anlatımla ilgili birçok beceriyi ölçmede yetersiz kalmaktadır (s. 251).

Tablo 4.3, 4.4 ve 4.5 incelendiğinde Türkçe dersi yazılı sınav sorularının tüm kazanımları yoklamadığı, soruların ve kazanımların beceri alanlarına orantısız dağıldığı, birçok kazanımla ilgili hiç soru sorulmazken soruların okuma ve yazma beceri alanlarıyla ilgili kazanımlarda yoğunlaştığı görülmüş ve Türkçe dersi öğretmenlerinin yazılı sınav sorularını hazırlarken Program'da yer alan kazanımları tam anlamıyla dikkate almadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe dersinde başarıya ulaşmak isteniyorsa her bir becerinin aynı ölçüde geliştirilmesine özen gösterilmelidir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012). Ayrıca öğrencilerin dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, konuşma ve dinlemeyi kullanma düzeyleri sadece Türkçe için değil; tüm dersler için de önemlidir denilebilir (Maden ve Durukan, 2011). Çünkü öğrenciler dört temel dil becerisini etkili kullandıkları ölçüde üst düzey öğrenmeler gerçekleştirebilirler. Bu noktada bu becerilerle ilgili öğrenme alanlarının ölçme değerlendirme sürecinde ihmal edilmemesi gerekir.

Sınav soruları incelendiğinde, farklı okullardaki öğretmenlerin aynı sınavları uyguladığı görülmüştür. Bununla birlikte bazı öğretmenlerin soruları indirdiği internet sitesinin uzantısını bile silmeden sınavları uyguladığı tespit edilmiştir. Bu sitelere öğrencilerin de ulaşabileceği herkesin kullanımına açık olan paylaşım siteleridir. Bu durum gerçekleştirilen ölçme değerlendirme faaliyetlerinin güvenilirlik ve geçerliğinin olumsuz etkilenmesi bakımından önem arz etmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle şu öneriler sunulmuştur:

1. Araştırma sonuçlarına göre test türü sınavlar beceri alanlarıyla, yazılı sorular soru sayısı ile sınırlı kaldığı için karma sınavlar öğretmenler tarafından daha çok tercih edilebilir. Bu durumda öğrenciler açık uçlu sorular, kısa cevaplı sorular, boşluk doldurmalı maddeler, doğru-yanlış maddeleri, eşleştirme maddeleri gibi birden çok soru tipiyle karşılaşabilir.
2. Sınavlarda okuma becerisine yönelik daha fazla sorunun sorulduğu görülmektedir. Bu öğrenme alanıyla ilgili ölçme değerlendirmelerde gözlem, sunu vb. tekniklerden de yararlanılabilir.
3. Dinleme/izleme becerisiyle ilgili kazanımlara yönelik soruların sorulabileceği görülmektedir. Bu noktada sınav soruları öğretmenler tarafından hazırlanırken sınavlara dinleme/izleme becerileriyle ilgili sorular sorularak sınavlara dinleme/izleme bölümü

konulabilir. Böylece öğrenciler, sınav esnasında dinleme veya izleme yaparak bu bölümdeki soruları cevaplandırabilir.

4. Dinleme/izleme ve konuşma becerilerinin ölçülmesinde öğretmenler; geleneksel ölçme araçlarının yanı sıra drama, gösteri ve gözlem gibi teknikleri iç içe geçirerek kullanırlarsa öğrenci başarısını ölçmede daha etkili bir yöntem geliştirebilirler.

5. Bazı öğretmenlerin sınavlarının tamamını test olarak uyguladığı görülmüştür. Test türü sınavlar, dinleme/izleme ve konuşma becerileriyle ilgili kazanımları ölçemediği ve yazma becerisiyle ilgili kazanımları sadece bilgi düzeyinde ölçtüğü için öğretmenler; bazı sınavlarını yazılı veya karma sınav olarak uygulayabilir.

6. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler beş ve altıncı sınıflarda karma sınavları, yedinci ve sekizinci sınıflarda ise test usulü sınavları daha fazla tercih etmektedir. Yazılı ve karma sınavlar okuduğunu anlama becerisinin yanında yazma becerisini ölçmeye daha uygun sınavlar olduğundan bu sınavlar bütün sınıf seviyelerinde uygulanmalıdır.

7. Okuma becerisiyle ilgili soruların bütün sınıf düzeylerinde belirli kazanımlar etrafında toplandığı, diğer kazanımların dikkate alınmadığı görülmüştür. Dikkate alınmayan kazanımlarla ilgili de sorular sorulmalı, böylece ölçme değerlendirme sürecinde sıklıkla bazı kazanımların ölçülmesinin önüne geçilmelidir.

8. Sınav soruları hazırlanırken Program'daki kazanımlar esas alınmalı ve sorular kazanımlar doğrultusunda yapılandırılmalıdır.

9. Uygulanan sınavların güvenirlik ve geçerliğini arttırmak amacıyla öğretmenler; sosyal paylaşım ağlarındaki grup paylaşımlarından veya internet sitelerinden hazır sınav alıp uygulamamalı, sınav sorularını kendileri hazırlamalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2009). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Altunkaya, H. (2010). *Eski ve yeni II. kademe Türkçe dersi öğretim programları ve ders kitaplarında dil bilgisi öğretiminin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Altunkeser, F. ve Coşkun, İ. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, USOS 2016 Özel Sayısı, 114-135. doi: 10.24315/trkefd.366695.
- Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 146.
- Aşlıoğlu, B. (1993). *Ortaokullarda Türkçe öğretimi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, E. (2017). Türkçe dersi öğretim programlarının (2015 ve 2017) değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 12/28, 41-66. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12476>.
- Aydoğan, Y., Özyürek, A. ve Akduman, G. G. (2014). *Öğrenme ve öğretme teknikleri*, Ankara: Vize Basın Yayın.
- Ayrancı, B. B. ve Mutlu, H. H. (2017). 2006, 2015 ve 2017 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy*, 5/7, 119 / 130, doi: <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3793>.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2006). *Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmen el kitabı* (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, A., Coşkun, E. ve Tamer, M. (2012). Cumhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programlarının genel amaçları bakımından değerlendirilmesi. *Dil ve edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-13.
- Başol, G. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Benzer, A. ve Eldem, E. (2013). Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkında bilgi düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 21(2), 649-664.
- Beşkaya, S. (2006). *Orta Öğretim Kurumları Sınavı (OKS) Türkçe sorularının ilköğretim ikinci kademe 1981 tarihli Türkçe Ders Programı ile karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cayhan, C. ve Akın, E. (2015). TEOG sınavı Türkçe dersi sorularının Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımlar açısından değerlendirilmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 106-114.

- Coşkun, Y. D. (2017). *Öğretim programları arka plan raporu*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi. http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/EIR2016-17_12.10.17.web-1.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Çevik, E. (2009). *İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin yazılı sınav soruları ile seviye belirleme sınavı sorularının programa uygunluğunun incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Çintaş, Yıldız, D. (2015). Türkçe dersi sınav sorularının yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre analizi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2) 479-497.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi* (1. baskı). İstanbul: MEB Yayınları.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme* (22. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deniz, K. ve Keray Dinçel, B. (2015). Anlama becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme araştırmalarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29) 16-46.
- Direkci, B. ve Yavuz, M. (2018). 1-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının sarmal programlama yaklaşımı açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(7), 583-599. doi: 10.7827/TurkishStudies.14505.
- Dursunoğlu, H. (2002). *Öğrenci seçme sınavlarındaki (ÖSS) Türkçe sorularının ortaöğretimdeki Türk Dili ve Edebiyatı programları ile karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dursunoğlu, H. (2006). Cumhuriyetin ilânından günümüze Türkçe ve edebiyat öğretiminin ortaöğretimdeki tarihî gelişimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 34(169).
- Durukan, E. (2008). İlköğretim ikinci kademe (2005) Türkçe dersi öğretim programında genel amaçlar - hedef/kazanımlar ilişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 149-158.
- Eyüp, B. (2008). *İlköğretim ikinci kademe 1981 ile 2005 Türkçe programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eyüp, B. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladığı soruların yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 965-982.
- Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet dönemi (1929-1930, 1949, 1981) ortaokul Türkçe öğretimi programlarının içerik, genel ve özel amaçlarıyla karşılaştırmalı gelişim düzeyi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 11-26.
- Göçer, A. (2005). *İlköğretim II. kademe Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Göçer, A. (2018). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Göğüş, B. (1970). *Ana dili olarak Türkçenin öğretimine tarihsel bir bakış*. Ankara: TDK Yayınları.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi: Kuramsal ve pratik bilgiler*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Güfta, H. ve Zorbaz, K. Z. (2008). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi yazılı sınav sorularının düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 205-218.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hamzadayı, E. ve Dölek, O. (2017). Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin yaklaşımları, *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 135-151.
- İşeri, K. ve Baştuğ, M. (2016). Yeni Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 4(4), 17-35. doi:http://dx.doi.org/10.18033/ijla.428
- Karakoç Öztürk, B. ve Altuntaş, İ. (2012). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma eğitimiye yönelik öğretmen görüşleri: nitel bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 342-356.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kardaş, M. N. (2016). Türkçe öğretmenlerinin 2006 Türkçe öğretim programı çerçevesinde hazırlanan ders kitaplarıyla ilgili görüşleri, programa yönelik eleştirileri ve yeni programdan beklentileri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, No: 50, 233-246, doi: http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3580.
- Kavruk, H. ve Çeçen, M. A. (2013). Türkçe dersi yazılı sınav sorularının bilişsel alan basamakları açısından değerlendirilmesi, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 1-9.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı S. (2016). *Türkçe öğretimi Türkçe ve sınıf öğretmenleri için* (Genişletilmiş 9.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kim, M. K., Patel, R. A., Uchizono, J. A., Beck, L. (2012). Incorporation of Bloom's taxonomy into multiple-choice examination questions for a pharmacotherapeutics course. *American Journal Of Pharmaceutical Education*, 76(6), 114. doi: 10.5688 / ajpe766114.
- Komisyon. (2015). *Pedagojik formasyon için ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2011). Türkçe dersi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin algıları. *Millî Eğitim Dergisi*, 190, 212-233.
- Mcafee, O. Ve Leong, J. D. (2010). *Erken çocukluk döneminde gelişim ve öğrenmenin değerlendirilmesi ve desteklenmesi* (çev. B. Ekinci Palut). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 2010).

- MEB (1970). *Devlet ortaokul Türkçe imtihan soruları*, Tebliğler Dergisi İstanbul: MEB Basımevi. 1611.
- MEB (1997). *İlköğretim okulu Türkçe eğitimi yazı dersi öğretim programı*, TTKB Tebliğler Dergisi. Ankara: MEB Basımevi. 60(2482).
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2014). *İlköğretim kurumları yönetmeliği*, Ankara. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2015). *Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*, Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (2017). *Türkçe dersi programın karşılaştırılması sunusu ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar*. Ankara. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09163629_TYRKYE_KARYI_LAYTIRMA_SUNUSU_31.05.2017.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*, Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Melanlıoğlu, D. (2005). *Ortaöğretim müfredat programı ile üniversiteye giriş sınavlarındaki Türkçe sorularının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Melanlıoğlu, D. (2008). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 64-73.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from case study research in education. USA: JB Printing.*
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. (2nd Edition). Calif: SAGE Publications.*
- Omar, N., Haris, S. S., Hassan, R., Rahmat, M., Zainal, N. F. A. ve Zulkifli, R. (2011). Automated analysis of exam questions according to Bloom's taxonomy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 59, 297-303. doi:10.1016/j.sbspro.2012.09.278.
- Öz, F. (2011). *Türkçe öğretimi (4.Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7/1, 87-97.
- Özçelik, D. A. (2010). *Eğitimde yararlanılan başlıca ölçme araç ve yöntemleri (1. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tan, Ş. (2008). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme (1. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- TDK (2011). *Türkçe sözlük*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Tekin, H. (1991). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. baskı). Ankara: Yargı Yayınları.
- Temizyürek, F. ve Balcı A. (2015). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tokcan, H. ve Çevik, E. (2013). İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının programa uygunluğunun incelenmesi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 339-372.
- TTKB (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çabalarımız üzerine...* Ankara. 18 Temmuz 2017.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme süreçler yaklaşımlar ve modeller* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ünlü, S., Öztürk, H. ve Tağa, T. (2014). Türkçe dersinde uygulanan sınavlar üzerine bir değerlendirme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 28, 513-523. doi.org/10.9761/JASSS2530
- Van Valzen, J. H. (2016). Evaluating the suitability of mathematical thinking problems for senior high-school students by including mathematical sense making and global planning. *The Curriculum Journal*, 27(3), 313-329. doi.org/10.11120/ital.2003.02010002
- Yavuz, İ. ve Bilgeç, İ. (2016). Açık uçlu sorularla yapılan matematik sınavlarının ölçme ve değerlendirilmesinin incelenmesi. *The Journal of Research in Education and Teaching*, 5(3), 183-193.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, D. Ç. (2015). Türkçe dersi sınav sorularının yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre analizi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 479-497.
- Yiğit, F. (2013). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe dersi öğretim programındaki alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Yiğit, F. ve Kırımlı, B. (2015). Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin işlevleri ve kullanılma sıklığı hakkındaki görüşleri. *Mili Eğitim Dergisi*, 205, 64-86.

EKLER

Ek 1. MEB İzin Yazısı



T.C.
BURDUR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 39958266-605.01-E.14258635
Konu : Tez Çalışması İzni (Mustafa AYDIN)

06/08/2018

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi a) 09/07/2018 tarihli ve E.13790 sayılı yazınız,
b) 03/08/2018 tarihli ve E.14210739 sayılı Valilik Oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Programı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Mustafa AYDIN'ın tez danışmanı öğretim üyesi Doç. Dr. Duygu UÇKUN'un sorumluluğunda, "Ortaokul Türkçe Sınav Dersi Sorularının İncelenmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında İlimiz Bucak İlçesindeki Türkçe öğretmenlerinden, 2017-2018 Eğitim - Öğretim Yılında uyguladıkları yazılı sınavı sorularının birer örneğinin (Fotokopisinin) gönüllülük esasına bağlı kalınarak, tarafına verilmesi isteği ile ilgili ilgi (a) yazınıza istinaden alınan ilgi (b) Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Hayri SANDIKÇI
Vali a.
Vali Yardımcısı

Eki: Olur (1 Sayfa)

Bu evrakın 5070 sayılı Kanun gereğince
'E-İMZA' ile imzalandığı tasdik olunur

14.08.2018
Serkan AKSU
Şef

Burdur Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Şekerevler Mh.Topraklık Cad.No: 6
15100 BURDUR

Ayrıntılı bilgi: N.BOZDEMİR VHKİ
Telefon : (0248) 233 11 19-37 92
Faks : (0248) 233 13 43

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7c8a-5534-3622-9bb3-5b89 kodu ile teyit edilebilir.



**T.C.
BURDUR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 39958266-605.01-E.14210739
Konu :Tez Çalışması İzni (Mustafa AYDIN)

03/08/2018

VALİLİK MAKAMINA

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Programı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Mustafa AYDIN'ın tez danışmanı öğretim üyesi Doç. Dr. Duygu UÇKUN'un sorumluluğunda, "Ortaokul Türkçe Sınav Dersi Sorularının İncelenmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında İlimiz Bucak İlçesindeki Türkçe öğretmenlerinden, 2017-2018 Eğitim - Öğretim Yılında uyguladıkları yazılı sınavı sorularının birer örneğinin (Fotokopisinin) tarafına verilmesi isteği ile ilgili Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 09.07.2018 tarihli ve E.13790 sayılı yazısı ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

İlimiz Bucak İlçesindeki Türkçe öğretmenlerinden, 2017-2018 Eğitim - Öğretim yılında uyguladıkları yazılı sınavı sorularının birer örneğinin (Fotokopisinin) gönüllülük esasına göre Mustafa AYDIN'a verilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olurlarınıza arz ederim.

Mahmut BAYRAM
İl Millî Eğitim Müdürü

O L U R
..../08/2018

Hayri SANDIKÇI
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: Yazı örneği ve ekleri (22 sayfa)

Burdur Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Şekerevler Mh.Topraklık Cad.No:6
15100 BURDUR

Ayrıntılı bilgi: N.BOZDEMİR VHKİ
Telefon : (0248) 233 11 19-37 92
Faks : (0248) 233 13 43

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c183-869e-37ea-a382-bca7 kodu ile teyit edilebilir.

TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIM VE AÇIKLAMALAR TABLOSU

1. SINIF	2. SINIF	3. SINIF	4. SINIF	5. SINIF	6. SINIF	7. SINIF	8. SINIF
T.1.1.11. Konuşmacının sözünü olmayan mesajlarını kavrar.		b) Öğrenciler, dikkatlerini dinlediklerini/izlediklerine yoğunlaştırmaları için teşvik edilir. T.3.1.13. Konuşmacının sözünü olmayan mesajlarını kavrar.	b) Öğrencilerin dinledikleri/ izlediklerinin içeriğini tutarlılık açısından sorgulamaları sağlanır. T.4.1.12. Dinleme stratejilerini uygular. a) Öğrencilerin dikkatlerini yoğunlaştırmaları sağlanır. b) Dinlerken/ izlerken hoşuna giden cümleleri, önemli bilgileri vb. not almaları konusunda teşvik edilir. T.4.1.13. Konuşmacının sözünü olmayan mesajlarını kavrar.	T.5.1.12. Dinleme stratejilerini uygular. Not alarak, katılımlı grup halinde dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır.	T.6.1.12. Dinleme stratejilerini uygular. Katılımlı, katılımsız grup halinde ve not alarak dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır.	T.7.1.12. Dinlediklerinin izlediklerinin içeriğini değerlendirir. a) Medya metinlerindeki örtülü anlamı belirlemesi sağlanır. b) Medya metninin hedef kitlesi ve amacının sorgulanması sağlanır. T.7.1.13. Dinleme stratejilerini uygular. Empati kurarak katılımlı, katılımsız, not alarak dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır. T.7.1.14. Konuşmacının sözünü olmayan mesajlarını kavrar.	T.8.1.12. Dinlediklerinde/ izlediklerinde başvuru alan düşünceleri geliştirme yollarını tespit eder. Düşünceyi geliştirme yollarından örnekendirme, tanık gösterme ve sayısal verilerden yararlanma belirtilir. T.8.1.13. Konuşmacının sözünü olmayan mesajlarını kavrar. T.8.1.14. Dinleme stratejilerini uygular. Seçici, yaratıcı, eleştirel, empati kurarak, not alarak dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır.

TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIM VE AÇIKLAMALAR TABLOSU

1. SINIF	2. SINIF	3. SINIF	4. SINIF	5. SINIF	6. SINIF	7. SINIF	8. SINIF
		T.3.2.6. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	T.4.2.6. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.				

TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIM VE AÇIKLAMALAR TABLOSU

1. SINIF	2. SINIF	3. SINIF	4. SINIF	5. SINIF	6. SINIF	7. SINIF	8. SINIF
T.1.3. OKUMA Okumaya Hazırlık T.1.3.1. Okuma materyallerindeki temel bölümleri tanıır. Okuma materyallerindeki içindkiler, sözlük ve kaynakça bölümleri tanıtarak kısaca işlevlerine değinilir. T.1.3.2. Notalama işaretlerine dikkat ederek okur. T.1.3.3. Hecce ve kelimeleri seslendirir. T.1.3.3. Hecce ve kelimeleri okur. T.1.3.4. Basit ve kısa cümleleri okur. T.1.3.5. Kısa metinleri okur. Akıcı Okuma T.1.3.6. Notalama işaretlerine dikkat ederek okur. T.1.3.7. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur. T.1.3.8. Şiir okur. T.1.3.9. Görsellerden hareketle kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder. Kelime haritası, kelime kartları ve benzer araçlardan yararlanılır. T.1.3.10. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur. Kısa şiirleri ve İstiklâl Marşı'nın ilk iki kıtasını okumaları sağlanır. T.1.3.9. Görsellerden hareketle kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder. Kelime haritası, kelime kartları ve benzer araçlardan yararlanılır. T.1.3.10. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur. Her türlü basılı ierik, katalog, tabela, reklam panoları, kitap kapakları gibi çeşitli yüzeylerdeki farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okumaları sağlanır. T.1.3.11. Kelimelerin zıt anlamlarını tahmin eder. T.1.3.12. Okuma stratejilerini uygular.	T.2.3. OKUMA Akıcı Okuma T.2.3.1. Okuma materyallerindeki temel bölümleri tanıır. Okuma materyallerindeki içindkiler, sözlük ve kaynakça bölümleri tanıtarak kısaca işlevlerine değinilir. T.2.3.2. Notalama işaretlerine dikkat ederek okur. T.2.3.3. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur. T.2.3.4. Şiir okur. Öğrencilere kısa şiir ve İstiklâl Marşı'nın ilk iki kıtasını okuma ve ezberleme çalışmaları yaptırılır. T.2.3.5. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur. T.2.3.6. Okuma stratejilerini uygular. Öğrencilerin sesli ve sessiz okuma yapmaları sağlanır. Söz Varlığı T.2.3.7. Görselden/ görsellerden hareketle bilmediği kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder. a) Resimli sözlük, sözlük, kelime haritası, kelime kartları ve benzer araçlardan yararlanılır. b) Öğrencilerin yeni öğrendikleri kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaları sağlanır. T.2.3.8. Kelimelerin zıt anlamlarını tahmin eder. T.2.3.9. Kelimelerin eş anlamlarını tahmin eder.	T.3.3. OKUMA Akıcı Okuma T.3.3.1. Okuma materyallerindeki temel bölümleri tanıır. Okuma materyallerindeki içindkiler, sözlük ve kaynakça bölümleri tanıtarak kısaca işlevlerine değinilir. T.3.3.2. Notalama işaretlerine dikkat ederek okur. T.3.3.3. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur. T.3.3.4. Şiir okur. Öğrencilere kısa şiir ve İstiklâl Marşı'nın ilk iki kıtasını okuma ve ezberleme çalışmaları yaptırılır. T.3.3.5. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur. T.3.3.6. Okuma stratejilerini uygular. Öğrencilerin sesli, sessiz ve tahmin ederek okuma yapmaları sağlanır. Söz Varlığı T.3.3.7. Görselden/ görsellerden hareketle bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder. a) Resimli sözlük, sözlük, kelime haritası, kelime kartları ve benzer araçlardan yararlanılır. b) Öğrencilerin yeni öğrendikleri kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaları sağlanır. T.3.3.8. Kelimelerin zıt anlamlarını bulur. T.3.3.9. Kelimelerin eş anlamlarını bulur.	T.4.3. OKUMA Akıcı Okuma T.4.3.1. Notalama işaretlerine dikkat ederek seali ve sessiz okur. T.4.3.2. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur. T.4.3.3. Şiir okur. Öğrencilere kısa şiir ve İstiklâl Marşı'nın ilk on kıtasını okuma ve ezberleme çalışmaları yaptırılır. T.4.3.4. Metinleri türün özelliklerine uygun biçimde okur. Hikâye edici ve bilgilendirici metinler ile şiir okulur. T.4.3.5. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur. T.4.3.6. Okuma stratejilerini uygular. Öğrencilerin sesli, sessiz, tahmin ederek ve soru sorarak okuma yapmaları sağlanır. Söz Varlığı T.4.3.7. Kelimelerin zıt anlamlarını bulur. T.4.3.8. Kelimelerin eş anlamlarını bulur. T.4.3.9. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayır eder. T.4.3.10. Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamı sözcükleri belirler. T.4.3.11. Dayım ve atasözlerinin metnin anlamına katkısını kavrar.	T.5.3. OKUMA Akıcı Okuma T.5.3.1. Notalama işaretlerine dikkat ederek seali ve sessiz okur. T.5.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebi değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır. T.5.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur. T.5.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. Sesli, sessiz, tahmin ederek, not alarak, soru sorarak, okuma iyatrosu ve hızlı okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır. Söz Varlığı T.5.3.5. Bağlıandan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve görseller, sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır. b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaları sağlanır. T.5.3.6. Dayım ve atasözlerinin metne katkısını bulur. T.5.3.7. Kelimelerin eş anlamlarını bulur.	T.6.3. OKUMA Akıcı Okuma T.6.3.1. Notalama işaretlerine dikkat ederek seali ve sessiz okur. T.6.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebi değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır. T.6.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur. T.6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. Sesli, sessiz, tahmin ederek, not alarak, soru sorarak, okuma iyatrosu ve hızlı okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır. Söz Varlığı T.6.3.5. Bağlıandan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. a) Öğrencilerin, kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır. b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaları sağlanır. T.6.3.6. Dayım ve atasözlerinin metne katkısını belirler. T.6.3.7. Çekim okilerinin işlevlerini ayır eder. İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur.	T.7.3. OKUMA Akıcı Okuma T.7.3.1. Notalama işaretlerine dikkat ederek seali ve sessiz okur. T.7.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebi değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır. T.7.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur. T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. Göz atarak, özelleyerek, not alarak, işaretleyerek ve eleştirerek okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır. Söz Varlığı T.7.3.5. Bağlıandan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. a) Öğrencilerin, kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır. b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaları sağlanır. T.7.3.6. Dayım ve atasözlerinin metne katkısını belirler. T.7.3.7. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağları ifadelerinin anlamına olan katkısını değerlendirir. İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur.	T.8.3. OKUMA Akıcı Okuma T.8.3.1. Notalama işaretlerine dikkat ederek seali ve sessiz okur. T.8.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebi değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır. T.8.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur. T.8.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. Göz atarak, özelleyerek, not alarak, işaretleyerek ve eleştirerek okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır. Söz Varlığı T.8.3.5. Bağlıandan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. a) Öğrencilerin, kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır. b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaları sağlanır. T.8.3.6. Dayım ve atasözlerinin metne katkısını belirler. T.8.3.7. Metindeki söz sanatlarını tespit eder. Benzetme (teşbih), kişileştirme (teşhis), konuşturma (nitelik), karşıklık(tezah), abartma

TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIM VE AÇIKLAMALAR TABLOSU

1. SINIF	2. SINIF	3. SINIF	4. SINIF	5. SINIF	6. SINIF	7. SINIF	8. SINIF
Öğrencilerin sesli ve sessiz okuma yapımları sağlanır.	Anlama T2.3.10. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. T2.3.11. Görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. T2.3.12. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır. T2.3.13. Okudukları metni olayları duy sırasına göre anlatılmasına dikkat edilir. T2.3.14. Okuduğu metnin konusunu belirler. T2.3.15. Metnin ilgili soruları cevaplar. T2.3.16. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler. T2.3.17. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler. T2.3.18. Metnin içeriğine özel gereksinimleri bireylere yönelik semboller üzerinde durulur.	T3.3.10. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder. Anlama T3.3.11. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. T3.3.12. Görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. T3.3.13. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır. T3.3.14. Okudukları metni olayları duy sırasına göre anlatılmasına dikkat edilir. T3.3.15. Metnin ilgili soruları cevaplar. T3.3.16. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler. T3.3.17. Metnin ilgili soruları cevaplar. T3.3.18. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler. T3.3.19. Okuduğu metnin içeriğine özel gereksinimleri bireylere yönelik semboller üzerinde durulur.	T4.3.12. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarının anlamlarını sözlüklerden kontrol etmeleri sağlanır. b) Öğrencilerin yeni öğrendikleri kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaları sağlanır. Anlama T4.3.13. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. T4.3.14. Görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. T4.3.15. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır. T4.3.16. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler. T4.3.17. Metnin ilgili soruları cevaplar. T4.3.18. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler. T4.3.19. Okuduğu metnin içeriğine özel gereksinimleri bireylere yönelik semboller üzerinde durulur.	T5.3.8. Kelimelerin zıt anlamlarını bulur. T5.3.9. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder. T5.3.10. Kökleri ve ekleri ayırt eder. T5.3.11. Yapım eklerinin işlevlerini açıklar. Yapım ekleri ezberletilmez, işlevleri sezdirilir. Kelime türetmenin mantığı kavratılır. Anlama T5.3.12. Metin türlerini ayırt eder. Hikâye, fabl, masal, haber metni türleri tanıtır. Metin türleri ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmaz. T5.3.13. Okuduklarını özetler. T5.3.14. Metnin ana fikrini/ ana duygusunu belirler. T5.3.15. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir. T5.3.16. Metindeki hikâye unsurlarını belirler. Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı vb. gibi hikâye unsurları üzerinde durulur. T5.3.17. Metni yorumlar. a) Yazarmı bakış açısını fark etmeler, olayları ele alışı şeklini yorumlamaları ve öğrenicilerin metninle ilgili kendi bakış açılarını ifade etmelerini sağlar. b) Metin içeriğinin yorumlanmasında yardımcı metinlerdeki örneklerle ve ayrıntılara atfı yapılması sağlanır. T5.3.18. Metnin ilgili soruları cevaplar.	T6.3.8. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar. T6.3.9. İsim ve sıfat tanımlarının metnin anlamına olan katkısını açıklar. T6.3.10. Edat, bağlaç ve ünlenlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar. T6.3.11. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder. T6.3.12. Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar. T6.3.13. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlamına olan katkısını değerlendirir. Ana, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadeleri üzerinde durulur. Anlama T6.3.14. Metindeki söz sanatlarını tespit eder. Konuşurma (nitak) ve karşılık (teza) söz sanatları verilir. T6.3.15. Görselden hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. T6.3.16. Okuduklarını özetler. T6.3.17. Metnin ilgili soruları cevaplar. Metin içi ve metnin dışı anlam ilişkileri kurulur. T6.3.18. Metnin ilgili soruları cevaplar. T6.3.19. Metnin konusunu belirler.	T7.3.8. Metindeki söz sanatlarını tespit eder. Kişileştirme (teğis), konuşurma (nitak), karşılık (teza) ve abartma (mubalağa) söz sanatları verilir. T7.3.9. Çökm eklerinin işlevlerini ayırt eder. a) Fıll çökm ekleri (kip ve kişi ekleri) üzerinde durulur. b) Fillerde anlam kayması konusu üzerinde durulur. T7.3.10. Basit, türemiş ve birleşik filleri ayırt eder. T7.3.11. Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar. T7.3.12. Fillerin anlam özelliklerini fark eder. İs (kılış), oluş ve durum fillerinin anlam özellikleri üzerinde durulur. T7.3.13. Anlatım bozukluklarını tespit eder. Anlam yönünden anlam bozuklukları üzerinde durulur. Anlama T7.3.14. Görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. T7.3.15. Okuduklarını özetler. T7.3.16. Metnin konusunu belirler. T7.3.17. Metnin ana fikrini/ ana duygusunu belirler. T7.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler. T7.3.19. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler. T7.3.20. Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.	(mubalağa) söz sanatlarının belirlenmesi sağlanır. T8.3.8. Metindeki anlatım bozukluklarını belirler. Di bilginin yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur. T8.3.9. Fillerin cümledeki işlevlerini kavrar. Fillerlerin türleri fark ettirilir. Ekler ezberletilmez. T8.3.10. Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir. Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, kısaca, böylece, ilk olarak ve son olarak ifadeleri üzerinde durulur. T8.3.11. Metindeki anlatım bozukluklarını belirler. Anlama T8.3.12. Görsel ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. T8.3.13. Okuduklarını özetler. T8.3.14. Metnin ilgili soruları cevaplar. Metin içi ve metnin dışı anlam ilişkisi kurulur. T8.3.15. Metnin ilgili soruları cevaplar. T8.3.16. Metnin konusunu belirler. T8.3.17. Metnin ana fikrini/ ana duygusunu belirler. T8.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler. T8.3.19. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler. T8.3.20. Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.

TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIM VE AÇIKLAMALAR TABLOSU

1. SINIF	2. SINIF	3. SINIF	4. SINIF	5. SINIF	6. SINIF	7. SINIF	8. SINIF
		T.3.3.22. Kısa ve basit dijital metnlerdeki mesajı kavrar. Elektronik posta ve sosyal medya içeriklerine (davi, tepekkür mesajları vb.) yer verilir. T.3.3.23. Metindeki gerçek ve hayali öğeleri ayırt eder. T.3.3.24. Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar. durumların tespit edilmesi ve bunlara farklı çözüm yolları bulunması sağlanır. a) Metindeki problem durumları hakkında bilgi verilir. b) Metindeki durumlara kendi yaşadıkları arasında ilişki kurmaları teşvik edilir. T.3.3.25. Görsellerde okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirir. Görsel ve konu arasındaki ilişki vurgulanır. T.3.3.26. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar. Bilgi teknolojileri (bilgisayar, tablet) ve iletişim araçlarında kullanılan şekil ve semboller üzerinde durulur. T.3.3.27. Yazılı yönergeleri kavrar. Harita, ilan, afiş, ürün etiketi, kullanım kılavuzu gibi materyallerden faydalanılır. T.3.3.28. Tablo ve grafiklerde yer alan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.	T.4.3.23. Metin türlerini ayırt eder. Hikâye edici, bilgilendirici metinler ve şiir türünden örneklerle yer verilir. T.4.3.24. Hikâye edici ve bilgilendirici metinleri oluşturan öğeleri tanımlar. Giriş, gelişme ve sonuç/serim, düğüm ve çözüm bölümleri hakkında kısa bilgi verilir. T.4.3.25. Yönergeleri kavrar. Harita, ilan, afiş, ilaç prospektüsü, ürün etiketi, kullanım kılavuzu gibi materyallerden faydalanılır. T.4.3.26. Metindeki gerçek ve hayali öğeleri ayırt eder. 4.3.27. Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini karşılaştırır. Kahramanların fiziksel ve kişilik özelliklerinin karşılaştırılması sağlanır. T.4.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar. a) Neden-sonuç, benzerlik, karşılaştırma, benzerlik, neden-sonuç yapımları sağlanır. b) Öğrenciler metinde işaret edilen problem durumlarını tespit etmeleri ve bunlara farklı çözüm yolları bulmaları için teşvik edilir. c) Yazının olaylara bakış açısını belirlemesi sağlanır. T.4.3.29. Görsellerde okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirir. Görsellerin metinde aktarılan anılara nasıl katkı sağladığını (duygu oluşturma, kahramanların veya yerlerin özelliklerini vurgulama vb.) açıklaması ve yorumlanması sağlanır.	T.5.3.19. Metnin ilgili sorulara cevap verir. Metnin iç ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur. T.5.3.20. Metnin konusunu belirler. T.5.3.21. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. T.5.3.22. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. a) Resim ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır. b) Haber/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur. T.5.3.23. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar. a) Alınır çizimden, koyu veya italik yazmaktan, renklerden, farklı punto ve font kullanımlarından yararlanılır. b) Köprü metinlerin (Hipermeteks) dış bağlantı olduğu belirtilir. T.5.3.24. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/ başlıklar belirler. T.5.3.25. Medya metinlerini değerlendirir. İnternet, sinema ve televizyon verildiği iletileri değerlendirilmeleri sağlanır. T.5.3.26. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlamına olan katkısını değerlendirir. Ana, fakat, ancak ve lakin ifadeleri üzerinde durulur. T.5.3.27. Metinler arasında karşılaştırma yapar. Metinleri biçim ve tür gibi açılarından karşılaştırılması sağlanır.	T.6.3.20. Metnin ana fikrini/ ana duygusunu belirler. T.6.3.21. Metnin içeriğine uygun başlık belirler. T.6.3.22. Metindeki hikâye unsurlarını belirler. Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı üzerinde durulur. T.6.3.23. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir. T.6.3.24. Metnin içeriğini yorumlar. a) Yazının olaylara bakış açısını tespit edilmesi sağlanır. b) Öznel ve nesnel yaklaşımların tespit edilmesi sağlanır. c) Metindeki örnek ve ayrıntılara atfı yapılması sağlanır. T.6.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar. Metinlerin tema, konu, olay örgüsü ve karakterler açısından karşılaştırılması sağlanır. T.6.3.26. Metin türlerini ayırt eder. a) Anı, mektup, tiyatro, gezi yazısı türleri öğretilmelidir. b) Metin türlerine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmemelidir. T.6.3.27. Şiirin şekil özelliklerini açıklar. Şiirde kafiye, redif gibi ahenk unsurları üzerinde durulur, bunların türlerine değinilmemesi sağlanır. T.6.3.28. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.	T.7.3.20. Metnin ilgili soruları sorar. T.7.3.21. Metindeki hikâye unsurlarını belirler. Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı üzerinde durulur. T.7.3.22. Metnin içeriğini yorumlar. a) Yazının olaylara bakış açısını tespit edilmesi sağlanır. b) Metindeki öznel ve nesnel yaklaşımların tespit edilmesi sağlanır. c) Metindeki örnek ve ayrıntılara atfı yapılması sağlanır. T.7.3.23. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler. T.7.3.24. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir. T.7.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar. Bakış açısı ve mesajlar karşılaştırılır. T.7.3.26. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder. T.7.3.27. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar. Alınır çizimden, koyu veya italik yazmaktan, renklerden, farklı punto ve font kullanımlarından yararlanılır. T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımları bulunur. Metinlerdeki neden-sonuç, amaç-sonuç, köşül, karşılaştırma, benzerlik, neden-sonuç yapımları sağlanır. T.7.3.29. Görsellerde okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirir. Görsellerin metinde aktarılan anılara nasıl katkı sağladığını (duygu oluşturma, kahramanların veya yerlerin özelliklerini vurgulama vb.) açıklaması ve yorumlanması sağlanır.	Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı üzerinde durulur. T.8.3.21. Metnin içeriğini yorumlar. a) Yazının olaylara bakış açısını tespit edilmesi sağlanır. b) Metindeki öznel ve nesnel yaklaşımların tespit edilmesi sağlanır. c) Metindeki örnek ve ayrıntılara atfı yapılması sağlanır. T.8.3.22. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir. T.8.3.23. Metinler arasında karşılaştırma yapar. Aynı metnin çeviri, farklı baskı vb. özellikleri librarya karşılaştırılması sağlanır. T.8.3.24. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder. T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımları bulunur. Neden-sonuç, amaç-sonuç, köşül, karşılaştırma, benzerlik, neden-sonuç yapımları sağlanır. T.8.3.26. Metin türlerini ayırt eder. a) Fıkra (kötü yazı), makale, deneme, roman, destan türleri üzerinde durulur. b) Metin türlerine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmemelidir. T.8.3.27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. a) Çizgi roman ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır. b) Haber/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.

TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIM VE AÇIKLAMALAR TABLOSU

1. SINIF	2. SINIF	3. SINIF	4. SINIF	5. SINIF	6. SINIF	7. SINIF	8. SINIF
	T.4.3.30. Metindeki renk, altı çizili, koyu ifadelerin önemli noktaları vurguladığını kavrar. T.4.3.31. Metinler arasında karşılaştırma yapar. Metinlerin konuları ve karakterleri açısından karşılaştırılması sağlanır. T.4.3.32. Kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı kavrar. Elektronik posta ve sosyal medya içeriklerine (tebrik, ilan ve duyuru mesajları vb.) yer verilir. 4.3.33. Medya metinlerini değerlendirir. Farklı türdeki medya metinlerinin (reklam amaçlı el ilanları, web siteleri, seyahat broşürleri, el kitapları, bloglar vb.) amacı ve hedef kitleyi hakkında görüş bildirilmesi sağlanır. T.4.3.34. Grafik, tablo ve çizelgelerle ilgili soruları cevaplar. T.4.3.35. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır. Bilgiye erişmek için basılı ve dijital içeriklerdeki içerikler ve sözlük bölümünden nasıl yararlanılacağına ilişkin bilgi verilir. T.4.3.36. Bilgi kaynaklarının güvenliğini sorgular. Yazılı kaynakların (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) incelenmesi ve değerlendirilmesi sağlanır. T.4.3.37. Okuduğu metindeki olaylara ilişkin düşüncelerini ifade eder.		sağlanır. T.5.3.28. Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır. T.5.3.29. Bilgi kaynaklarının güvenliğini sorgular. Bilimsel çalışmalarda güvenilirlik olarak "edu" ve "gov" uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır. T.5.3.30. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder. T.5.3.31. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. Neden-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma, benzerleme, örneklendirme, duygu beliren ifadeler, abartma, nesnel ve öznel çıkarımlar üzerinde durulur. T.5.3.32. Metindeki söz sanatlarını tespit eder. Benzerleme (teğbih) ve kişileştirme (teğhis) söz sanatları verilir. T.5.3.33. Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder. T.5.3.34. Grafik, tablo ve çizelgelerle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.	T.6.3.29. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. Neden-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma, benzerleme, örneklendirme, duygu beliren ifadeler, abartma üzerinde durulur. T.6.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. a) Öğrencilerin haber fotoğrafları ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır. b) Haber(bilgiyi) görsel yorumcuların nasıl iletişimlerini sağladığını sorgulanması sağlanır. T.6.3.31. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar. Altını çizmenin, koyu veya italik yazmanın, renklerin, farklı punto veya font kullanmanın işlevi vurgulanır. T.6.3.32. Medya metinlerini değerlendirir. İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirme (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) kaynakların güvenliğini sorgulanması sağlanır. T.6.3.33. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır. T.6.3.34. Bilgi kaynaklarının güvenliğini sorgular. a) İnternet(yazılı (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) kaynakların güvenliğini sorgulanması sağlanır. b) Bilimsel çalışmalarda güvenilirlik olarak "edu" ve "gov" uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır. T.7.3.29. Metin türlerini ayırt eder. a) Söyleşi, biyografi, otobiyografi, günlük türleri üzerinde durulur. b) Metin türlerine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmemelidir. T.7.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. a) Duvar yazısı ve karikatürlerin incelenmesi ve bunlarla ilgili görüş bildirilmesi sağlanır. b) Haber(bilgiyi) görsel yorumcuların nasıl iletişimlerini sağladığını sorgulanması sağlanır. T.7.3.31. Medya metinlerini değerlendirir. İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirme (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) kaynakların güvenliğini sorgulanması sağlanır. T.7.3.32. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır. T.7.3.33. Bilgi kaynaklarının güvenliğini sorgular. a) İnternet(yazılı (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) kaynakların güvenliğini sorgulanması sağlanır. b) Bilimsel çalışmalarda güvenilirlik olarak "edu" ve "gov" uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır. T.7.3.34. Grafik, tablo ve çizelgelerle sunulan bilgileri yorumlar.	T.8.3.28. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar. Altını çizmenin, koyu veya italik yazmanın, renklerin, farklı punto veya font kullanmanın işlevi vurgulanır. T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder. Medya metinlerinin amaçlarının (kültür aktarma, olay yorumlama, bilgilendirme, eğlendirme, ikna etme) belirlenmesi sağlanır. T.8.3.30. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır. T.8.3.31. Bilgi kaynaklarının güvenliğini sorgular. a) Blog ve şahsi internet sayfalarındaki bilgilerin güvenilirliği konusunda çalışmalar yapılır. b) Bilimsel çalışmalarda güvenilirlik olarak "edu" ve "gov" uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır. T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgelerle sunulan bilgileri yorumlar. T.8.3.33. Edebi eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır. Kahramanlar, mekân, zaman ve olay yönünden karşılaştırılması sağlanır. T.8.3.34. Okuduklarında kullandıkları düşünceyi geliştirme yollarını belirler. T.8.3.35. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar. Kullanım kılavuzları incelenir.		

TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIM VE AÇIKLAMALAR TABLOSU

1. SINIF	2. SINIF	3. SINIF	4. SINIF	5. SINIF	6. SINIF	7. SINIF	8. SINIF
						T.7.3.35. Metinlerin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırır. a) Hikâye, masa, lıkra gibi metinleri çizgi film, animasyon gibi medya sunumları ile karşılaştırması sağlanır. b) Kahramanlar, mekân, zaman ve olay yönlerinden karşılaştırılması sağlanır. T.7.3.36. Metindeki anlatım biçimlerini belirler. T.7.3.37. Metinde kullanılan düşünceyi geliştime yollarını belirler. T.7.3.38. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar. Talimatnamelerin okuması sağlanır.	

TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIM VE AÇIKLAMALAR TABLOSU

1. SINIF	2. SINIF	3. SINIF	4. SINIF	5. SINIF	6. SINIF	7. SINIF	8. SINIF
yazdıkları sınıf içinde okumaları konusunda ısrar edilmemelidir. T.1.4.12. Yazma çalışmalarını yapar. a) Dikte, bakarak ve serbest yazma çalışmalarını yapar. b) Yazma düzenine, sayfanın tamamının kullanılmasına ve temizliğine dikkat edilmesi gerektiği vurgulanır. T.1.4.13. Yazma stratejilerini uygular.	T.2.4.10. Yazdıkları düzenler. Öğrencilerin yazdıkları harf hatası, hece eksikliği ile yazım ve noktalama kuralları açısından gözden geçirilmeleri ve düzenlemeleri sağlanır. T.2.4.11. Yazdıkları paylaşıp. Öğrenciler yazdıkları sınıf içinde okumaları, oku veya yazma çalışmaları için teyrik edilir. Öğrencilere yazdıkları sınıf içinde okumaları konusunda ısrar edilmemelidir. T.2.4.12. Yazma çalışmalarını yapar. a) Dikte, bakarak ve serbest yazma çalışmaları yapılır. b) Yazma düzenine, sayfanın tamamının kullanılmasına ve temizliğine dikkat edilmesi gerektiği vurgulanır. T.2.4.13. Soru ekini kuralına uygun yazar. T.2.4.14. Yazma stratejilerini uygular.	T.3.4.8. Yazılarda eş sesli kelimeleri anlamlarına uygun kullanılır. T.3.4.9. Yazdıkları zenginleştirmek için çizim ve görseller kullanır. T.3.4.10. Görsellerdeki olayları ilişkilendirerek yazı yazar. T.3.4.11. Yazdıkları düzenler. Yapılacak düzenleme çalışması sınıf düzeyine uygun yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur. T.3.4.12. Yazdıkları paylaşıp. Öğrenciler yazdıkları sınıf içinde okumaları, oku veya yazma çalışmaları için teyrik edilir. Öğrencilere yazdıkları sınıf içinde okumaları konusunda ısrar edilmemelidir. T.3.4.13. Harfleri yapısal özelliklerine uygun yazar. Öğrencilerin yazılarda harfleri asil ve ilave unsurlarına dikkat ederek yazmaları sağlanır. T.3.4.14. Harflerin yapısal özelliklerine uygun kelime ve cümleler yazar. Öğrencilerin yazılarda kelimeler arasında uygun boşlukları bırakarak özenli okunaklı ve düzgün yazmaları sağlanır. T.3.4.15. Harflerin yapısal özelliklerine uygun kısa metinler yazar. Serbest veya bakarak kısa metinler yazmaları sağlanır.	T.4.4.10. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır. a) Yay ayraç, üç nokta, eğik çizgi, soru işareti, nokta, virgül, iki nokta, ünlem, tirnak işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur. b) Kitap, dergi, gezegen ve yıldız adlarının yazımı ile iki noktadan sonra büyük harf kullanıldığı belirtilir. T.4.4.11. Yazdıkları düzenler. a) Öğrenciler yazdıkları dil bilgisini ve anlamı bozuluşları yönünden kontrol etmeye teyrik edilir. b) Sınıf düzeyine uygun yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur. T.4.4.12. Yazdıkları paylaşıp. Öğrenciler yazdıkları sınıf içinde okumaları, oku veya yazma çalışmaları için teyrik edilir. Öğrencilere yazdıkları sınıf içinde okumaları konusunda ısrar edilmemelidir. T.4.4.13. Harfleri yapısal özelliklerine uygun yazar. Öğrencilerin yazılarda harfleri asil ve ilave unsurlarına dikkat ederek yazmaları sağlanır. T.4.4.14. Harflerin yapısal özelliklerine uygun kelime ve cümleler yazar. Öğrencilerin yazılarda kelimeler arasında uygun boşlukları bırakarak özenli okunaklı ve düzgün yazmaları sağlanır. T.4.4.15. Harflerin yapısal özelliklerine uygun kısa metinler yazar. Serbest veya bakarak kısa metinler yazmaları sağlanır.	T.5.4.5. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır. Yay ayraç, üç nokta, eğik çizgi, soru işareti, nokta, virgül, iki nokta, ünlem, tirnak işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur. T.5.4.6. Bir işin işlem basamaklarını yazar. T.5.4.7. Yazıların zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özyeşerler kullanır. T.5.4.8. Sayıları doğru yazar. Kesirli sayıları, sıra ve üleştirme sayılarının, dört veya daha çok basamaklı sayıları yazmaları üzerinde durulur. T.5.4.9. Yazdıkları düzenler. Sınıf düzeyine uygun yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur. T.5.4.10. Yazdıkları paylaşıp. Öğrenciler yazdıkları sınıf içinde okumaları, oku veya yazma çalışmaları için teyrik edilir. Öğrencilere yazdıkları sınıf içinde okumaları konusunda ısrar edilmemelidir. T.5.4.11. Yazılarda eş sesli kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. T.5.4.14. Yazdıkları zenginleştirmek için çizim, grafik ve görseller kullanır.	T.6.4.8. Yazdıkları içeriğine uygun başlık belirler. T.6.4.9. Yazılarda uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. Ana, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadelerinin kullanılmasını sağlanır. T.6.4.10. Yazdıkları düzenler. a) Anlam bütünlüğünü bozan ifadelerini belirlemesi ve düzeltilmesi sağlanır. b) Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur. T.6.4.11. Yazdıkları paylaşıp. Öğrenciler yazdıkları sınıf ve okul panosu ile sosyal medyada paylaşmaya teyrik edilir. T.6.4.12. Yazdıkları yabancılardan alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır. T.6.4.13. Formları yönergelerine uygun doldurur. T.6.4.14. Kısa metinler yazar. Duyuru, ilan ve reklam metinleri yazdırılır. T.6.4.15. Yazılarda uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerini kullanmaları sağlanır. T.6.4.16. Yazdıkları düzenler. a) Anlama dayalı anlamı bozuluşları bakımından yazdıkları gözden geçirilmesi ve düzeltilmesi sağlanır. b) Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.	T.7.4.8. Yazılarda anlatım biçimlerini kullanır. T.7.4.9. Yazdıkları yabancılardan alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır. T.7.4.10. Formları yönergelerine uygun doldurur. T.7.4.11. Kısa metinler yazar. Haber metni ve/veya anı yazmaya teyrik edilir. T.7.4.12. Yazdıkları içeriğine uygun başlık belirler. T.7.4.13. Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır. T.7.4.14. Araştırmaların sonuçlarını yazılı olarak sunar. a) Öğrencilerin taslak hazırlamaları, taslaqlarında giriş, gelişme, sonuç bölümlerine yer vermeleri sağlanır. b) Kaynak gösterme hakkında bilgi verilir. T.7.4.15. Yazılarda uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerini kullanmaları sağlanır. T.7.4.16. Yazdıkları düzenler. a) Anlama dayalı anlamı bozuluşları bakımından yazdıkları gözden geçirilmesi ve düzeltilmesi sağlanır. b) Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.	basamaklarına göre yazar. T.8.4.7. Yazıların zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özyeşerler kullanır. T.8.4.8. Yazılarda mizahi öğeler kullanır. T.8.4.9. Yazılarda anlatım biçimlerini kullanır. T.8.4.10. Yazdıkları yabancılardan alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır. T.8.4.11. Formları yönergelerine uygun doldurur. T.8.4.12. Kısa metinler yazar. Haber metni, günlük ve anı yazmaya teyrik edilir. T.8.4.13. Yazdıkları içeriğine uygun başlık belirler. T.8.4.14. Araştırmaların sonuçlarını yazılı olarak sunar. a) Öğrencilerin taslak hazırlamaları, taslaqlarında giriş, gelişme, sonuç bölümlerine yer vermeleri sağlanır. b) Kaynak gösterme hakkında bilgi verilir. T.8.4.15. Yazılarda uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerini kullanmaları sağlanır.

TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIM VE AÇIKLAMALAR TABLOSU

1. SINIF	2. SINIF	3. SINIF	4. SINIF	5. SINIF	6. SINIF	7. SINIF	8. SINIF
		T.3.4.16. Yazdıklarımda yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır. T.3.4.17. Yazma stratejilerini uygular.	T.4.4.15. İmza atar. İmzanın anlamı ve ismin baş harfi ile soy ismin bütünüdür sembolize etmesi gerektiği vurgulanır. Öğrencilere imzalarını beklentileri için kılavuzluk yapılır. T.4.4.16. Kısaltmaları ve kısaltmalara gelen ekleri doğru yazar. T.4.4.17. Sayıları doğru yazar. Sayıların harflerle yazımı, birden fazla kelimeden oluşan sayıların yazımı, Roman rakamlarının yazımı üzerinde durulur. T.4.4.18. Yazılarında bağlaçları kuralına uygun kullanır. "de" ve "ki" bağlaçlarını doğru yazmaları sağlanır. T.4.4.19. Yazılarında kelimeleri gerçek, mecaz ve terim anlamları ile kullanır. T.4.4.20. Harflerin yapısal özelliklerine uygun metin yazar. Öğrencilerin kendi yazı stillerini oluşturmaları teşvik edilir. T.4.4.21. Yazma stratejilerini uygular. T.4.4.22. Pekiştirmeli sözcükleri doğru yazar.	T.5.4.12. Yazdıklarımda yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır. T.5.4.13. Formları yönergelerine uygun doldurur. T.5.4.14. Kısa metinler yazar. Öğrenciler değişik yazmaya teşvik edilir. T.5.4.15. Yazdıklarımda içeriğine uygun başlık belirler. T.5.4.16. Yazılarımda uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmaları sağlanır.		T.7.4.17. Yazdıklarımda paylaşıp. Öğrenciler yazdıkları sınıf ve okul panosu ile sosyal medya ortamlarında paylaşmaya, şir ve kompozisyon yarışmalarına katılmaya teşvik edilir.	T.8.4.16. Yazdıklarımda düzenler. a) Dil bilgisine dayalı anlam bozuklukları bakımından yazdıklarımda gözden geçirmesi ve düzeltmesi sağlanır. b) Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur. T.8.4.17. Yazdıklarımda paylaşıp. Öğrenciler yazdıkları sınıf ve okul panosu ile sosyal medya ortamlarında paylaşmaya, şir ve kompozisyon yarışmalarına katılmaya teşvik edilir. T.8.4.18. Cümlelerin öğelerini ayırt eder. T.8.4.19. Cümle türlerini tanıtır. Kavramsal tanımlamalara girilmez. T.8.4.20. Fillerin çatı özelliklerinin anlamı olan katkısı kavrar. Kavram tanımlarına girmeden anlamsal farklılıklara değinilir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı	Mustafa
Soyadı	AYDIN
Doğum Yeri ve Tarihi	İhsaniye – 01.10.1986
Uyruğu	T.C.
İletişim Adresi	Konak Mah. 2732n Sok. Mimoza Apt. No:4/6 Bucak/Burdur
Mail Adresi	m.aydin03@hotmail.com
İrtibat No	05075545455
Eğitim Bilgileri	
İlköğretim	Karacaahmet İlkokulu İhsaniye Atatürk Ortaokulu
Ortaöğretim	Afyon Kocatepe Anadolu Lisesi
Yükseköğretim (Lisans)	Pamukkale Üniversitesi – Türkçe Eğitimi
Yükseköğretim (Yüksek Lisans)	Pamukkale Üniversitesi – Türkçe Eğitimi
Yabancı Dil	
İngilizce-YÖKDİL-2017	48,750
Mesleki Deneyim	
2009-Halen	MEB’de Kadrolu Türkçe Öğretmeni